

CÉLIO RODRIGUES LEITE

# ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES

CONHECER PARA COMPREENDER



*Appris*  
editora

VISIT...

LANZAROTE  
*Caliente*.COM

CÉLIO RODRIGUES LEITE

# ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES

CONHECER PARA COMPREENDER



# **ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES**

CONHECER PARA COMPREENDER



Editora e Livraria Appris Ltda.  
Av. Manoel Ribas, 2265 – Mercês  
Curitiba/PR – CEP: 80810-002  
Tel: (41) 3156-4731 | (41) 3030-4570  
<http://www.editoraappris.com.br/>

CÉLIO RODRIGUES LEITE

## **ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES**

CONHECER PARA COMPREENDER

*Appris*  
editora

Curitiba - PR

2018

---

## FICHA TÉCNICA

EDITORIAL

Augusto V. de A. Coelho

Marli Caetano

Sara C. de Andrade Coelho

Andréa Barbosa Gouveia - USP

COMITÊ EDITORIAL

Edmeire C. Pereira - UFPR

Iraneide da Silva - UFC

Jacques de Lima Ferreira - PUCPR

Marilda Aparecida Behrens - UFPR

Giuliano Ferraz

EDITORAÇÃO

Bruna Fernanda Martins

ASSESSORIA EDITORIAL

Eleonora Ducerisier

DIAGRAMAÇÃO

Matheus Miranda

CAPA

Eduardo Hiroshi Kobayashi

REVISÃO

Eliane de Andrade

GERÊNCIA COMERCIAL

Selma Maria Fernandes do Valle

GERÊNCIA DE FINANÇAS

Diogo Barros

GERÊNCIA ADMINISTRATIVA

Carlos Eduardo Pereira | Igor do Nascimento Souza

COMUNICAÇÃO

Milene Salles | Estevão Misael

LIVRARIAS E EVENTOS

Carlos Eduardo H. Pereira

CONVERSÃO PARA E-PUB

---

## COMITÊ CIENTÍFICO DA COLEÇÃO EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E TRANSDISCIPLINARIDADE

### DIREÇÃO CIENTÍFICA – PUCPR

**Dra. Patrícia L. Torres – PUCPR**

### CONSELHOS EDITORIAIS

**Dra. Patrícia L. Torres – PUCPR**

**Dr. Jorge Augusto Mattar Neto – Ex-UFPA**

**Dra. José Maria Vieira Almeida – Universidade do Minho/Portugal**

**Dra. Lúcia Assunção – Universidade do Minho/Portugal**

**Técnica Particular de Loja/ Equador**

**Dra. Leonilda Maria da Silva – UFPA**

**do Minho/Portugal**

**Dr. Marcelo Antonio da Silva – UFRS**

**Dra. Mariana Oliveira – Universidade do Minho/Portugal**

**Arizona State University /EUA**

**Dra. Márcia Mader – UFPA**

**Dr. Reginaldo Rodrigues – UFPA**

**Dra. Elisabete Teodoro – UFPA**

**Dr. João Maria – UFPA**

**Dra. Evelyn Maciel – UFPA**

**Dra. Evelyn Maciel – UFPA**

**Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC**

*Dedico aos docentes da escola pública, especialmente àqueles  
que lecionam em classes com alunos adolescentes, por vezes superlotadas, conturbadas, sem  
condições plenas para o exercício da sua função,  
e nem sempre são valorizados como profissionais ricos de ensinamentos, de aprendizagens, de  
sonhos e transformadores da sociedade. Aos trabalhadores da Educação, meu respeito e minha  
admiração.*



# AGRADECIMENTOS

O ato da escrita tem momentos solitários, chegando à exaustão física e mental. Contudo não se produz nada sozinho. A escrita de uma obra literária percorre esse caminho de descobertas e diálogos, resultado de muitos momentos partilhados, todos importantes para sua efetivação.

Dessa forma, quero expressar os meus agradecimentos àqueles que estiveram presentes neste percurso. Os agradecimentos passam por pessoas que participaram desta história, muito antes dos estudos aqui apresentados, e outros que chegaram durante esta caminhada de muita labuta. Inicialmente e de forma muito especial, agradeço à professora doutora Lídia Natalia Dobrianskyj Weber, minha orientadora no Doutorado, que sempre acreditou no meu potencial, instigou-me a ser melhor, proporcionando-me um momento único, em toda a minha vida.

Agradeço aos meus pais: Antonia e José Adolfo (*in memoriam*), exemplos de vida que, com sabedoria, apesar da pouca instrução escolar, criaram condições para que seus filhos aprendessem a viver com dignidade. Agradecimento carinhoso aos irmãos, especialmente a Osvaldo (*in memoriam*), que me apoiou nos estudos, ainda na minha adolescência, e a Maura, que me apresentou ao magistério, pelo qual acabei me apaixonando, passando a fazer parte da minha vida.

À minha família: minha querida esposa, Vera, estimada e conhecida pelos seus alunos e colegas de trabalho como “professora Verinha”, pelo apoio incondicional e incentivo, principalmente naquelas horas mais difíceis, e pelo exemplo de profissional que sempre foi; à minha filha, Raquel, pelo carinho, apoio e incentivo; ao meu filho, Daniel, que me ensinou e ensina coisas que nem muitos anos de magistério foram suficientes para aprender; e a meu genro Guilherme, que, nos últimos anos, passou a ocupar um lugar especial em minha vida e família.

Agradeço aos gestores e pedagogos das escolas por onde passei, assim como aos pais que autorizaram a participação dos seus filhos na referida pesquisa e, em especial, aos professores e alunos que participaram da pesquisa que originou esta obra. Sem essa acolhida tudo teria sido muito mais difícil.

Agradeço às professoras doutoras Araci Asinelli Luz e Maria de Fátima Quintal, pelos ensinamentos e pelo incentivo. À professora doutora Suzane Schmidlin Löhr, que tão bem me recebeu na Universidade Federal do Paraná e impulsionou meu crescimento acadêmico. Ensinamentos que fizeram-me acreditar que poderia avançar e contribuir para as discussões acadêmicas. Agradeço, também, ao professor doutor Rui Valse, pelo exemplo e incentivo de longa data. Agradeço à professora doutora Ana Priscila Batista, que autorizou o uso da escala usada para medir os estilos de liderança dos professores. A toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação e das escolas

municipais de Pinhais, pelo carinho. Para representá-los, destaco os professores Rosa Maria, Andréia, Meyre, Kelly e a senhora Vanda.

A experiência adquirida durante o período que estive em Braga, Portugal, desenvolvendo um Estágio Científico Avançado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, foi um dos momentos mais marcantes de minha vida e, por isso, agradeço ao governo brasileiro, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pela bolsa de estudos concedida referente ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior. Ao Governo do Estado do Paraná, que me concedeu licença para estudos, apesar de ter sido parcial. À doutora Leonor Maria de Lima Torres, que foi minha orientadora nesse estágio, e ao doutor Licínio Lima, verdadeiros mestres. E de modo também especial, aos amigos que fiz em Portugal, os brasileiros Uziel, Débora, Guilherme, Albertino, Rosilene, Vinicius, Patrícia, Vagna, Eline, Allan, Carla, às portuguesas Élia e Marta, aos moçambicanos Mônica e Dionísio e ao iraniano Muhammad. Pessoas especiais para um momento especial.

Por fim, agradeço aos amigos, que são aqueles que estão presentes, mesmo que distantes, e a eles, também, dedico o meu carinho. Para representá-los, cito os amigos Mario, Tereza e Vilson. Certamente foram tantas as pessoas que admiro e respeito, que fizeram ou fazem parte da minha vida, que certamente não foram nominadas, mas não são menos importantes. Por isso, a todas e a todos que fizeram e fazem parte da minha vida pessoal, profissional e acadêmica, meu sincero agradecimento.

# APRESENTAÇÃO

*A mente que se abre a uma nova ideia, jamais volta ao seu tamanho inicial.* 1

Uma das dimensões mais importantes no ambiente escolar é a relacional, em que as pessoas podem sentir-se conectadas ou não entre si. Essa dimensão é um poderoso mecanismo para a promoção do sucesso acadêmico do aluno. Compreender como se constroem as relações interpessoais entre professores e alunos em sala de aula pode contribuir para que essas conexões sejam verdadeiras e proeminentes.

Foi dessa forma, inquietando-me com as diferentes formas com que os professores conduzem suas aulas, por vezes muito produtivas e em outros momentos desastrosas, que iniciei uma pesquisa no campo das relações interpessoais em sala de aula, em especial tratando dos estilos de liderança de professores que lecionam em classes com alunos adolescentes, cujo resultado é apresentado neste livro.

Minha aposta nesta escrita dá-se pelo fato de que os alunos, em sua maioria, costumam criticar a metodologia adotada pelos seus professores, tornando-se muito comum os desentendimentos, os atritos, as indisciplinas e o desrespeito para com a autoridade do profissional da educação, fato mais frequente entre os jovens adolescentes. Portanto compreender as interações presentes em sala de aula faz-se necessário para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre esses dois segmentos fundamentais que compõem o universo escolar.

Esta obra, dividida em duas partes, possibilitou apresentar os referenciais teóricos e orientadores que estiveram presentes e inerentes no trabalho de pesquisa realizado, passando pelos resultados encontrados e a discussão específica para cada uma das variáveis investigadas. Finalizo com um novo olhar sobre as questões que foram abordadas, indicando uma (auto)reflexão abrangente, que transparece e reforça as questões éticas e profissionais relativas à importância do desenvolvimento profissional docente.

**O autor**

# LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

|                                                                     |       |
|---------------------------------------------------------------------|-------|
| American Association on Intellectual and Developmental Disabilities | AAIDD |
| American Psychological Association                                  | APA   |
| Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior         | Capes |
| Controle Coercitivo                                                 | CC    |
| Conselho Nacional de Saúde                                          | CNS   |
| Diretrizes Curriculares Nacionais                                   | DCN   |
| Deficiência Intelectual                                             | DI    |
| Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais                           | DSM   |
| Educação à Distância                                                | EaD   |
| Estatuto da Criança e do Adolescente                                | ECA   |
| Educação Especial                                                   | EE    |
| Educação de Jovens e Adultos                                        | EJA   |
| Exame Nacional do Ensino Médio                                      | Enem  |
| Inventário de Estilos de Liderança de Professores                   | Ielp  |
| Inventário de Habilidades Sociais                                   | IHS   |
| Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais              | Inep  |
| Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira                    | LDB   |
| Least Preferred Co-worker                                           | LPC   |
| Ministério da Educação do Brasil                                    | MEC   |
| Necessidades Educacionais Especiais                                 | NEE   |
| Organização das Nações Unidas                                       | ONU   |
| Organização Mundial da Saúde                                        | OMS   |
| Programa Nacional do Livro Didático                                 | PNLD  |
| Processo Seletivo Simplificado para contratação de professores      | PSS   |
| Plano de Trabalho Docente                                           | PTD   |
| Quadro Próprio do Magistério                                        | QPM   |
| Secretaria de Estado da Educação                                    | Seed  |
| Statistical Package for the Social Sciences                         | SPSS  |
| Transtorno de Déficit de Atenção                                    | TDA   |
| Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade                 | TDHA  |
| Universidade Federal do Paraná                                      | UFPR  |

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### PARTE 1

#### FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A CULTURA ORGANIZACIONAL DA SALA DE AULA

### PARTE 2

#### RESULTADOS DE PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO

## CONCLUSÕES

## REFERÊNCIAS

*O conhecimento científico pode até nomear os órgãos de um sabiá,  
mas nunca poderá medir-lhe os encantos.*<sup>2</sup>

O estudo sobre os estilos de liderança de professores em sala de aula repercutiu mundialmente e foi o que motivou a escrita deste livro. Os resultados do estudo aqui apresentado permitiram analisar os relatos dos participantes sobre os estilos de liderança de professores e fazer relações entre variáveis e correlações que se apresentaram, contribuindo com a discussão sobre as demandas que estão sempre presentes nas discussões entre professores, gestores escolares e pesquisadores da educação. Por isso, o leitor encontrará situações que foram descritas no decorrer da obra que, certamente, já presenciou em algum momento de sua vida, enquanto estudante ou profissional da educação. Os estudos descritos nesta obra apresentam resultados obtidos a partir da percepção dos alunos, pressupondo que seja importante considerar, também, essa outra face das relações interpessoais em sala de aula.

As interações entre professor e aluno existentes no contexto de sala de aula constituem um momento privilegiado no desenvolvimento pessoal desses indivíduos. As características dessa relação apresentam variáveis que interferem no comportamento de ambos. A literatura sobre o tema indica que as relações estabelecidas em sala de aula influenciam, significativamente, os estudos desses alunos<sup>3</sup>.

A proximidade deste autor com as questões que envolvem o dia a dia da escola contribuiu para perceber que os professores sentem a necessidade de adquirir habilidades específicas para lidar com as situações relacionadas às condutas dos alunos, principalmente, a respeito de suas atitudes em sala de aula, o cumprimento de regras, a realização das atividades propostas pelo professor. Os alunos, especialmente os que frequentam o ensino médio, em sua maioria, adolescentes, costumam criticar a metodologia utilizada pelos professores. Portanto, faz-se necessário compreender as interações presentes em sala de aula, para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações entre esses dois segmentos fundamentais que compõem o universo escolar. A investigação da percepção dos alunos sobre as atitudes de seus professores em relação a eles consiste em avaliar as relações presentes no contexto de sala de aula<sup>4</sup>.

A temática sobre as relações entre professores e alunos se faz presente em diversas pesquisas espalhadas em todos os cantos do mundo. Considerar a capacidade do professor de se adaptar ao contexto inserido e a sua habilidade para gerir as relações interpessoais que são comuns nos espaços educativos é fator relevante. Assim como os estudos realizados por Baumrind, em 1966, pioneiro nesse assunto, mas que abordou o controle parental, Maccoby e Martin, em 1983, e Darling e Steinberg, em 1993, que descreveram a respeito do clima emocional na relação entre pais e filhos, supõe-se que exista um clima emocional na relação entre professores e alunos, originando a proposta dos estilos de liderança de professores<sup>5</sup>.

Antes, porém, de discutir sobre a liderança no âmbito escolar, faz-se necessário conceituar liderança num contexto mais abrangente, temática que tem assumido relevância, sobretudo, entre os especialistas do comportamento organizacional. “Liderança é a função de dinamização de um grupo ou de uma organização, para gerir o seu próprio crescimento, em função de uma missão ou projeto partilhado”<sup>6</sup>.

O conceito de liderança no âmbito escolar inclui as dimensões: influência, competência, moral, transformação e finalidade desejada<sup>7</sup>. “Os estudos sobre os estilos de liderança escolar estão mais voltados para a direção e administração escolar, não especificamente para a relação estabelecida entre professor e aluno em sala de aula”<sup>8</sup>.

A abordagem sobre os estilos de liderança passa pelo interesse em pensar a liderança com foco nos tipos de relações interpessoais. Em geral, essa abordagem considera o caráter pessoal das interações, os efeitos do seu exercício, o comportamento do líder e as interações com a situação (ambiente) e os liderados<sup>9</sup>.

Conforme descrito anteriormente, para estudar os estilos de liderança dos professores, considerou-se que o modelo de estilos parentais, iniciado por Baumrind em 1966, apresenta-se como uma base teórica sólida e coerente, pois diferentes climas emocionais e graus de responsividade e exigência, posteriormente descritos por Maccoby e Martin em 1983, bem como controles coercitivos descritos por Sidman, em 1995, também estão presentes na relação professor-aluno. Justifica-se, assim, a importância de estudos que mantenham presente a discussão dessas dimensões, verificando as consequências do uso de diferentes estilos de liderança empregados pelos professores em sala de aula. Desse modo, observa-se que, apesar dos estudos já realizados em diversos países, dentre eles, África do Sul, Argentina, Austrália, Canadá, Chile, China, Colômbia, Espanha, Estados Unidos, França, Israel, México, Peru, Portugal, Turquia e Venezuela, conforme dados coletados na época da pesquisa, ainda, há muito a ser investigado acerca dessa temática<sup>10</sup>. A exploração de tais aspectos poderá contribuir para a adoção de propostas de planejamentos eficazes para o contexto escolar.

O conceito de estilo educativo parental vai além dos comportamentos e atitudes dos pais. O estilo parental é o contexto e o clima emocional nos quais ocorrem os esforços dos pais, para socializar e educar os filhos, de acordo com suas crenças e valores. Para cada um dos estilos consideram-se, sobretudo, as dimensões de responsividade e exigência. A dimensão de responsividade se encontra no domínio afetivo e emocional, referindo-se à sensibilidade dos pais aos interesses e necessidades dos filhos. Por outro lado, a dimensão exigência se refere ao controle exercido pelos pais, para o cumprimento das regras sociais e respeito às normas estabelecidas, nos diferentes contextos frequentados pelos filhos<sup>11</sup>.

É importante compreender que o comportamento das pessoas é controlado pelas relações com o meio em que vivem; no entanto, é a relação entre eles que define o clima da sala de aula<sup>12</sup>. A dialética entre homem e o ambiente é destacado nas palavras de Skinner quando afirma que “os homens agem sobre o mundo, modificam-no e são modificados pelas consequências de suas ações”<sup>13</sup>.

A atividade docente, sobretudo neste terceiro milênio, exige alta habilidade

relacional por parte dos professores, para auxiliar no desenvolvimento global de seus alunos<sup>14</sup>. A escola, por sua vez, é um ambiente facilitador de bons e maus relacionamentos diante de inúmeras oportunidades de relações que se estabelecem nesse contexto. As relações bem-sucedidas permitem às partes atingirem seus objetivos, e outras não tão boas envolvem fatores de risco, comprometendo esse sucesso. Decidir pela carreira do magistério sugere uma enorme responsabilidade. Por estar à frente dos alunos, o professor exerce influência permanente sobre eles. A qualidade dessa relação influenciará no desenvolvimento educacional do aluno, de forma positiva ou negativa, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem<sup>15</sup>.

Neste livro, proponho sintetizar alguns estudos significativos sobre a temática, assim como resultados de uma pesquisa científica empírica, considerando ser uma análise com base científica, buscando respostas às questões formuladas abstratas e gerais ou altamente concretas e específicas. Nesta perspectiva, percebe-se que um trabalho de pesquisa científica envolve características apropriadas que passam, num primeiro momento, pela capacidade de definir as opções metodológicas indispensáveis a uma boa prática investigativa.

O livro apresenta, além dos estudos teóricos, resultados de um estudo descritivo quali-quantitativo, de natureza não experimental, que possibilitaram fazer uma análise da realidade e da relação entre variáveis, sem que houvesse uma manipulação delas. A pesquisa permitiu estabelecer relações entre os fenômenos estudados, envolvendo alunos adolescentes, de escola da rede pública de ensino numa grande cidade brasileira. É precisamente neste contexto integrador que propus, ao longo deste estudo, combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, concomitantemente, de modo a explorar as potencialidades de cada uma, respeitando, contudo, suas especificidades.

### Opções metodológicas

Os participantes convidados para o estudo aqui descrito foram selecionados por conveniência, a partir da população total dos alunos, de ambos os gêneros, matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio, e os professores que lecionam nas classes onde eles estudam da escola definida como local de pesquisa. O universo de participantes, com as exclusões que se fizeram necessárias, no decorrer do processo de coleta de dados, resultou em 458 alunos, sendo 269 alunos do primeiro ano e 189 alunos do terceiro ano do ensino médio, com faixa etária variando entre 13 anos e 23 anos, e 47 professores que lecionam as 12 disciplinas constantes da matriz curricular utilizada pela escola, na época da pesquisa.

A condução de uma pesquisa educativa exige do pesquisador o cuidado com as questões éticas, evitando, deste modo, situações conflituosas que possam vir a comprometer o rigor do estudo. Desta forma, a pesquisa com seres humanos foi pautada nas normas estabelecidas na Resolução nº 466/2012 e modificadas pela Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>16</sup>, que instituiu um marco normativo sobre as atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Após o cumprimento de todos os procedimentos previstos na referida resolução, o estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde, sob o número 823.697, de 8 de outubro de 2014. Todos os participantes concordaram com as normas estabelecidas na pesquisa, assinando os



termos de consentimento livre e esclarecido.

Para a realização deste estudo, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados, considerados suficientes para atender a demanda levantada nas perguntas de pesquisa, que são:

- 1) a escala denominada Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp), aplicada aos estudantes;
- 2) a entrevista semiestruturada, realizada com uma parte dos alunos participantes da pesquisa; e
- 3) o questionário sobre as variáveis sociodemográficas e de trabalho, utilizado na coleta de dados dos professores.

O Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp)<sup>17</sup>, com autorização da autora para utilização e adaptação à linguagem para adolescentes, foi aplicado na sua versão completa, contendo 56 itens, respeitando as adequações apontadas previamente num estudo piloto.

O Ielp foi construído, originalmente, para identificar os estilos de liderança dos professores, por meio de itens sobre situações e comportamentos de professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental, considerando as escalas de responsividade, exigência e controle coercitivo, a partir da percepção dos alunos. Segundo a autora, na aplicação do instrumento original não houve diferença significativa entre as idades e, portanto, o Ielp pode ser utilizado com ressalva para alunos de outros anos escolares, como um guia para análise dos comportamentos referentes às dimensões analisadas. O Ielp, em sua versão original, completa, testado pela autora, possui 56 perguntas fechadas, usando a escala de *Likert* de três pontos de respostas psicométricas, sendo a primeira coluna para “nunca ou quase nunca”, a segunda coluna para “às vezes” e a terceira coluna para “sempre ou quase sempre”.

A coleta de dados com os alunos, por meio do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp), ocorreu de forma coletiva e anônima, nas próprias salas de aula. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas, individualmente, sem prejuízos pedagógicos, como em aulas vagas e na ausência de professores. Os professores responderam o questionário em reunião pedagógica, onde o projeto foi detalhado pelo pesquisador. Os questionários respondidos, tanto pelos professores como pelos alunos, assim como a entrevista semiestruturada, foram identificados por um código alfanumérico, o que permitiu fazer as relações entre as variáveis previamente definidas e manter total sigilo dos participantes.

Para a aplicação do Ielp, nas turmas com alunos adolescentes do ensino médio, foram realizadas adequações indicadas em um estudo piloto, realizado pelo próprio pesquisador, com o propósito de deixá-lo com uma apresentação apropriada, para essa faixa etária, porém respeitando sua estrutura original. Nota-se que as alterações realizadas no instrumento, de ordem estrutural e física, objetivaram deixá-lo mais prazeroso aos olhos dos alunos adolescentes do ensino médio e adequá-lo a este nível escolar, sem desconfigurá-lo. Por exemplo, o item “minha professora tira o recreio ou a aula de educação física dos alunos por qualquer comportamento deles que ela acha errado”, presente na versão original, foi alterado para “meu/minha professor/a aplica algum castigo aos alunos, por qualquer comportamento que ele/a acha errado”,

mantendo os 56 itens previstos originalmente. O formulário, também, foi adequado para que um mesmo aluno pudesse responder sobre dois professores, passando a ter duas colunas com três alternativas cada; cada uma dessas colunas corresponde a um professor, por exemplo, coluna um, professor de Matemática, coluna dois, professor de História.

Na versão completa do IELP, já adaptada para ser usada com alunos adolescentes do ensino médio, os 56 itens estão assim dispostos (Quadro 1):

| Itens de cada escala                                                         |  |
|------------------------------------------------------------------------------|--|
| Responsividade: 17, 20, 25, 26, 29, 32, 34, 36, 38, 40, 43, 47, 49, 51 e 52. |  |
| Exigência: 15, 19, 22, 28, 30, 31, 41, 45, 48, 50, 53 e 55.                  |  |
| Controle Coercitivo: 21, 23, 24, 27, 33, 35, 37, 39, 42, 44, 46, 54 e 56.    |  |

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS NO INVENTÁRIO DE ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES, CONSIDERANDO AS ESCALAS: RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO

FONTE: o autor

O escore preenchido por cada participante foi corrigido, conforme o valor proposto para cada resposta, para que os valores correspondentes às respostas aos itens de cada escala fossem somados e, assim, obtido o escore bruto. Em seguida, acrescentado o total obtido em cada escala (escore bruto) e verificado, na parte da interpretação dos resultados, os percentis e a classificação correspondente.

| Percentil obtido |  |  |  |  |
|------------------|--|--|--|--|
| 100              |  |  |  |  |
| 90               |  |  |  |  |
| 80               |  |  |  |  |
| 70               |  |  |  |  |
| 60               |  |  |  |  |
| 50               |  |  |  |  |
| 40               |  |  |  |  |
| 30               |  |  |  |  |
| 20               |  |  |  |  |
| 10               |  |  |  |  |
| 0                |  |  |  |  |

\* R = responsividade, E = exigência, CC = controle coercitivo

QUADRO 2 – INTERPRETAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS EM PERCENTIS E CLASSIFICAÇÃO PARA A POPULAÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA – IELP VERSÃO COMPLETA

FONTE: o autor

A partir da localização do escore bruto, obtido em cada escala por cada indivíduo que respondeu ao IELP, pôde-se observar a qual percentil pertencia o participante e a classificação correspondente, identificando os estilos de liderança dos professores pesquisados, sob a perspectiva dos alunos, com base no cruzamento das diferentes classificações, sendo categorizados a seguir:

1. Autoritativo:

Tipo 1 – responsividade alta e exigência alta

Tipo 2 – responsividade alta e exigência com tendência à alta

Tipo 3 – responsividade com tendência à alta e exigência alta

Tipo 4 – responsividade com tendência à alta e exigência com tendência à alta

2. Autoritário:

Tipo 1 – responsividade baixa e exigência alta

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência com tendência à alta

Tipo 3 – responsividade com tendência à baixa e exigência alta

Tipo 4 – responsividade com tendência à baixa e exigência com tendência à alta

3. Permissivo:

Tipo 1 – responsividade alta e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade alta e exigência com tendência à baixa

Tipo 3 – responsividade com tendência à alta e exigência baixa

Tipo 4 – responsividade com tendência à alta e exigência com tendência à baixa

4. Negligente:

Tipo 1 – responsividade baixa e exigência baixa

Tipo 2 – responsividade baixa e exigência com tendência à baixa

Tipo 3 – responsividade com tendência à baixa e exigência baixa

Tipo 4 – responsividade com tendência à baixa e exigência com tendência à baixa

Todos esses estilos de liderança e seus tipos somam-se ao controle coercitivo, que, também, diferencia-se em quatro tipos:

Tipo 1 – controle coercitivo baixo

Tipo 2 – controle coercitivo com tendência a baixo

Tipo 3 – controle coercitivo com tendência a alto

Tipo 4 – controle coercitivo alto

As medidas de corte para categorização basearam-se nos percentis da própria população participante da pesquisa aqui apresentada. Tal escolha considerou a diferença etária entre os integrantes da amostra do estudo que originou a escala lelp (estudantes do 4º e 5º anos do ensino fundamental) e dos participantes desta pesquisa, que são adolescentes matriculados no ensino médio. Identificar um escore bruto, por si só, não representa qualquer significado. É necessário analisar a localização do escore conseguido pelo participante da pesquisa, considerando as variáveis presentes no contexto estudado<sup>18</sup>.

Ao final dessa escala, os alunos ainda responderam a uma questão aberta, na qual foram indagados sobre, se eles fossem o professor, o que fariam para serem considerados bons professores, permitindo, dessa forma, comparar com as respostas dadas pelos professores que, também, foram questionados sobre o que é ser um bom professor. As respostas descritivas formuladas pelos alunos sobre essa questão foram categorizadas sob duas formas de análise.

A **primeira** forma de análise das respostas apresentadas considerou: o enfoque no professor, exemplo: Um professor comprometido, fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar; o enfoque no estudante, exemplo: É transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, é também ajudá-los a serem críticos, terem caráter, lutarem por seus direitos, terem uma identidade.

A segunda forma usada na análise considerou o âmbito de realização do bom professor, segundo a definição dos participantes, em três categorias: no **ambiente acadêmico**, por exemplo: ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado, ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no regimento escolar; na relação do aluno com o **conhecimento**, por exemplo: oportunizá-lo a ter o melhor rendimento possível; na relação do aluno com a **sociedade**, por exemplo: promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir sobre os temas propostos; ouvir e dar valor às suas opiniões; possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral.

O protocolo de perguntas utilizado nas entrevistas continha as orientações iniciais, tais como: agradecer a disposição em participar da pesquisa, reforçar que ela será gravada e confirmar a autorização do entrevistado, explicar que tipo de perguntas será feito, explicar seu caráter sigiloso. Em seguida, o registro de alguns dados fundamentais para a sua transcrição e análise, dentre eles: código do entrevistado, a data da entrevista, idade, gênero e ano escolar. A terceira parte, chamada de roteiro de entrevista, também conhecida por guia, foi composta pelas perguntas previamente preparadas e testadas no piloto.

Dos 458 alunos participantes da pesquisa, 42 deles aceitaram participar também da entrevista, sendo 25 alunas e 17 alunos, com idade variando entre 14 e 19 anos. Optou-se por entrevistar todos os alunos que demonstraram interesse após o convite feito em sala de aula. Foram realizadas, individualmente, no pátio da escola, pelo próprio pesquisador, em local tranquilo, evitando possíveis interrupções.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando o procedimento intrajuíz, em que o próprio pesquisador procedeu à transcrição e, após 10 dias, fez nova transcrição. A partir das duas transcrições, foi possível fazer as comparações, corrigir, alterar e incluir elementos, originando a transcrição final que serviu para proceder à análise e à discussão. Após a transcrição literal dos relatos dos alunos, foi procedida à análise de suas percepções e categorizados os seguintes tópicos: atitudes dos professores em sala de aula quando os alunos fazem bagunça; atitudes que os professores deveriam tomar em sala de aula; atitudes que os professores não deveriam tomar em sala de aula; melhor professor e o que é ser um bom professor. Por opção metodológica, em todo percurso desta pesquisa foi usado o termo *bagunça* e não *indisciplina*.

Os professores que concordaram em participar da pesquisa responderam ao questionário para professores, contendo 18 questões sobre as variáveis sociodemográficas e de trabalho de cada profissional, consideradas necessárias para fazer as relações e correlações com as respostas dadas pelos estudantes no lelp. As primeiras 10 questões referiam-se às variáveis sociodemográficas do professor: gênero, idade, disciplina que lecionava, formação acadêmica, tempo de serviço com adolescentes e carga horária semanal de trabalho. As questões 11 a 13 solicitavam informações sobre o trabalho do professor com alunos oriundos da educação especial.

Ressalta-se que as questões referentes à educação especial foram elaboradas com base nas informações prestadas pelos professores, que fazem atendimento especializado na própria escola utilizando a quarta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV<sup>19</sup>. A questão 14 abordou o número de

escolas em que o professor trabalhava e as questões 15 a 17 se referiam ao perfil do professor: o que é ser um bom professor e suas características positivas e negativas em sala de aula. O questionário é finalizado com uma questão fechada, a ser respondida numa escala de 1 a 10 pontos, a respeito do comportamento do professor em sala de aula, considerando as dimensões: responsividade, exigência e controle coercitivo.

É importante, nas pesquisas de caráter social, após a seleção e elaboração dos instrumentos a serem utilizados, garantir que, de fato, são aplicáveis e que respondem, efetivamente, às questões a serem pesquisadas. Por isso foi realizado um piloto, aplicando os instrumentos a um número reduzido de alunos e professores, com características semelhantes às da amostra final – como idade, gênero, formação profissional –, de forma a avaliar a sua adequação e compreensão. A aplicação do piloto garantiu que, na aplicação final destes instrumentos, estavam claros e compreensíveis entre os participantes da pesquisa, não restando qualquer dúvida que pudesse prejudicar os resultados coletados. Entre as questões aprimoradas no piloto estão: o tempo de implementação foi suficiente; o plano de trabalho transcorreu de maneira correta; a amostra em estudo foi adequada; a metodologia para obtenção dos dados foi correta, de fácil acesso; existia alguma dificuldade com o instrumento de coleta de dados; foi compreensível para todos; medindo de fato o que se desejava; todas as perguntas foram passíveis de respostas; existiam perguntas sistematicamente não respondidas ou respondidas incorretamente; a amostra selecionada fornecia a informação que se pretendia obter.

Os dados coletados, passíveis de tratamento quantitativo, foram sistematizados utilizando o *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, versão 22). Após a conferência e organização de todos os instrumentos recolhidos, procedeu-se à preparação da base de dados.

As análises foram geradas por meio de medidas descritivas (médias, medianas, percentagens, desvio padrão e análise Cluster). Foram obtidos os escores totais, considerando os fatores responsividade, exigência e controle coercitivo, e realizados testes estatísticos para relacionar variáveis, conforme as questões de pesquisa propostas. Também foram realizados os seguintes testes estatísticos: Teste *t de Student*, One-Way Anova com teste *post-hoc* de Tukey, Correlação de Pearson, Qui-quadrado e Análise Cluster.

O nível de consistência interna dos instrumentos utilizados para a execução desta pesquisa foi avaliado por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach* (o valor mínimo recomendado é 0,7). O termo *consistência interna* faz referência à eficácia dos itens da escala em que se mede de fato o constructo que se espera mensurar<sup>20</sup>. O instrumento aplicado deve alcançar valores de consistência interna superiores ao mínimo indicado. O nível de significância adotado para os testes foi  $p < 0,05$ , que significa que, nas relações estudadas, apenas 5% poderão ocorrer em função do acaso<sup>21</sup>. O *Alpha de Cronbach*, que constitui medida de confiabilidade de escalas, apresentou índice de 0,866 para as três dimensões (responsividade, exigência e controle coercitivo). Esse resultado mostrou a validade do constructo e a excelente consistência interna do instrumento, que permitiu afirmar que poderia ser usado em pesquisas envolvendo escolas.

As perguntas abertas foram categorizadas por equivalência semântica do conteúdo, para análise qualitativa e, também, utilizadas para ilustrar os resultados

estatísticos. A classificação de um evento em categorias deve ser: objetiva, clara e precisa; expressa na forma direta e afirmativa; incluir somente elementos que lhe sejam pertinentes; ser explícita e completa<sup>22</sup>, evitando conceitos circulares e não usando termos subjetivos interpretados ou inferidos<sup>23</sup>.

Para a análise das perguntas abertas, feitas nas entrevistas semiestruturadas com os alunos, foram observados os seguintes critérios: percepção do aluno sobre a escola e sua sala de aula; características positivas e negativas dos alunos e professores em sala de aula; melhor professor na percepção do aluno.

# FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A CULTURA ORGANIZACIONAL DA SALA DE AULA

*A alegria que se tem em pensar e aprender faz-nos pensar e aprender ainda mais.*<sup>24</sup>

## Plano organizacional do trabalho

Visando a organizar as informações pesquisadas nas bases de dados Scielo (Scientific Electronic Library Online), Web of Science, Science Direct, PsycINFO (American Psychological Association), Eric (Education Resources Information Center) e Scopus, foram definidos os descritores em língua portuguesa: 1) interações professor e aluno; 2) relações de convívio em sala de aula; 3) percepções sobre clima escolar; 4) clima de sala de aula; 5) estilos de liderança dos professores; e 6) estilos de liderança no contexto escolar. Também foi utilizada a ferramenta Google Acadêmico, para acessar os documentos completos, muitas vezes restritos em outras plataformas de pesquisa.

Para possibilitar o acesso aos estudos publicados nas bases de dados internacionais, a pesquisa também foi realizada usando os mesmos descritores em língua inglesa: 1) teacher and student interactions; 2) convivial relations in the classroom; 3) perceptions of school climate; 4) classroom climate; 5) leadership styles of teachers; e 6) leadership styles in the school context.

Foram excluídas as publicações que não apresentavam estudos teóricos e empíricos específicos sobre as interações entre professor e aluno, como aquelas pesquisas que tratam de estudos relacionados, especificamente, a outras etapas da educação básica, dentre elas: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais), educação de jovens e adultos (EJA) e educação a distância (EaD), considerando que o foco do estudo são as interações entre professor e aluno adolescente. Algumas delas foram usadas apenas para enriquecimento teórico. O Quadro 3 apresenta o resultado do levantamento das publicações pesquisadas sobre o tema em foco, no período de 2006 a 2015, considerando os descritores estabelecidos e as bases de dados consultadas.

| Base de Dados            |                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--------------------------|-----------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Publicações selecionadas |                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| %                        |                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 1                        | Teacher and student interactions        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2                        | Convivial relations in the classroom    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3                        | Perceptions of school climate           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4                        | Classroom climate                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5                        | Leadership styles of teachers           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6                        | Leadership styles in the school context |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 100,00                   |                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

QUADRO 3 – PUBLICAÇÕES PESQUISADAS SOBRE AS INTERAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS, NO PERÍODO DE 2006 A 2015, CONSIDERANDO OS DESCRITORES ESTABELECIDOS E AS BASES DE DADOS CONSULTADAS  
 FONTE: o autor

Observou-se diferença significativa no número de publicações entre as bases

consultadas, havendo menor número de artigos sobre a temática estudada, na base de dados Scielo. A base de dados Eric foi a que apresentou maior número de publicações, sendo, também, a de mais fácil acesso. A pesquisa revelou também que os descritores definidos atenderam às expectativas previstas, no projeto de pesquisa, porém utilizando-se da escrita dos termos em língua inglesa. Dentre os seis descritores estabelecidos, “clima de sala de aula” foi o que mais apareceu nas publicações (25,17%) e “relações de convívio em sala de aula” apresentou o menor número de trabalhos resgatados (10,88%).

Após esse levantamento, foram selecionadas apenas as dissertações e teses publicadas, estabelecendo como critério de inclusão os descritores estabelecidos, mas não levando em conta a base de dados e respeitando o período entre 2006 e 2015. Para apresentar os resultados dessa seleção, os trabalhos foram agrupados da seguinte forma: 1) publicações originárias do Brasil; 2) publicações originárias da Europa; 3) publicações originárias dos Estados Unidos; e 4) publicações originárias de outros países (África do Sul, Argentina, Austrália, Canada, Chile, China, Colômbia, México, Peru e Venezuela), dados indicados na Figura 1.

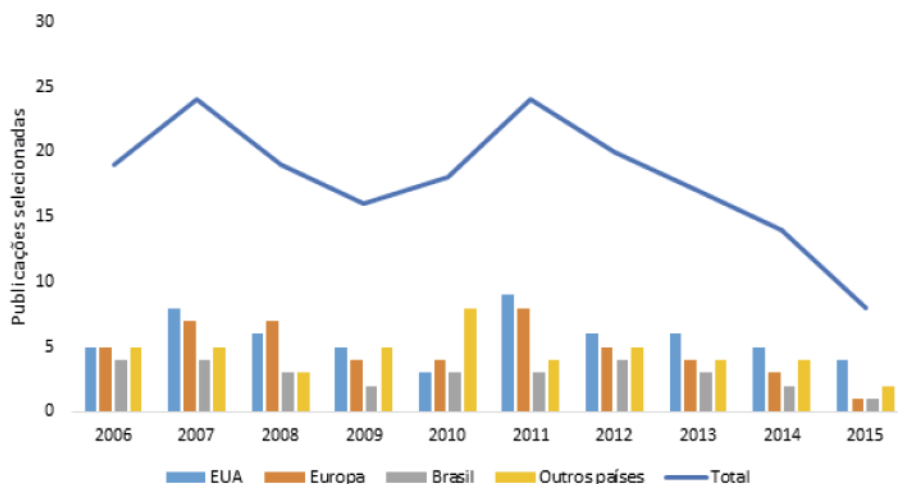


FIGURA 1 – DISTRIBUIÇÃO POR ANO E PAÍS/CONTINENTE DE ORIGEM DAS DISSERTAÇÕES E TESES COM A TEMÁTICA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNOS

FONTE: o autor

Os dados revelam que a maior parte das pesquisas, como em outras áreas do conhecimento, concentra-se nos EUA, ocorrendo dois picos: em 2007 e, mais ainda, em 2011. Observa-se, também, que o Brasil, apesar de não apresentar resultados tão expressivos como os demais países e outras regiões geográficas, tem contribuído, significativamente, com as pesquisas no campo educacional, com destaque para as pesquisas relacionadas às interações entre professores e alunos, sendo mais expressivas em 2006, 2007 e 2012. Ressalta-se, também, que em 2015 foram computados somente os dados referentes ao primeiro semestre.

O estudo teórico sobre a temática em questão permitiu constatar que as pesquisas



sobre as interações entre professores e alunos são bastante vastas. Diante de uma ampla gama de estudos, percebe-se uma diversidade de conceitos sobre essas interações, bem como diversas formas de análise e variáveis estudadas, de acordo com a teoria adotada pelos seus autores. Observou-se, ainda, que a maior parte dos estudos resgatados aborda aspectos mais amplos referentes à gestão escolar e estilos de liderança de gestores e, em número bem menor, versam sobre as relações interpessoais que os professores administram em sala de aula.

## Interação professor-aluno

A relação entre professor e alunos, em que o profissional em questão é empático com seus alunos, disposto a ouvir-lhes e refletir sobre suas atitudes, é fundamental, pois expressa seus conhecimentos, preocupações, interesses, possibilitando a construção e reconstrução das relações no grupo em que vive<sup>25</sup>.

A interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois envolve, também, as dimensões afetivas e motivacionais. Segundo Freire,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas<sup>26</sup>.

O estudo sobre a interação professor-aluno é bastante presente nas reflexões realizadas na área da educação. Ao longo do processo histórico, diversas abordagens pedagógicas foram incorporando-se na literatura que estuda essas relações, sendo elas: a abordagem tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural. Cada uma delas adota determinadas concepções de sujeito, de conhecimento e de relação professor-aluno; e são, brevemente, apresentadas a seguir<sup>27</sup>.

Na abordagem tradicional, o conhecimento é considerado um dado existente no ambiente externo, cabendo, portanto, ao aluno buscar esse conhecimento<sup>28</sup>. O professor, por sua vez, deve reunir ferramentas pedagógicas para levar até o aluno o conhecimento predefinido que ele precisa aprender. Nessa abordagem, as relações sociais dão lugar às relações de dependência intelectual do aluno em relação ao professor.

Em outra perspectiva, na abordagem comportamentalista ou behaviorista, embasada nos preceitos elaborados por Skinner, os alunos passam a ter um papel de maior gestão do processo de aprendizagem. Dessa forma, cabe ao professor a tarefa de reunir esforços no sentido de oportunizar as investidas do aluno na apreensão do conhecimento<sup>29</sup>.

Considerando a abordagem humanista, o aluno continua tendo um papel determinante, na medida em que o ensino está centrado nele<sup>30</sup>. Nesse caso, não cabe ao professor transmitir conhecimentos, ou reforçar experiências, para o aprendizado do aluno, mas assisti-lo, no sentido de ser um facilitador, para que ele possa chegar ao aprendizado de que necessita<sup>31</sup>.

Na abordagem cognitivista, a ênfase se dá pelos processos cognitivos. Por essa perspectiva, cabe ao professor criar situações que possibilitem a reciprocidade intelectual, por parte dos alunos, incluindo estímulos ambientais, organização cognitiva dos dados, percepção e resolução de problemas, aquisição de conceitos e emprego de símbolos.

Na abordagem sociocultural, aspectos sociais, políticos e culturais são considerados. Cabe ao professor compreender a realidade do aluno e se colocar, de certa forma, como aluno, à medida que também aprende<sup>32</sup>.

O trabalho do professor em sala de aula é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e, portanto, de alguma forma, as abordagens apresentadas anteriormente estão presentes nessa interação professor-aluno. Algumas mais frequentes, outras nem tanto. A forma como os professores apresentam-se em sala de aula contribui ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos<sup>33</sup>. No cotidiano escolar, o relacionamento professor e o aluno passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, em determinados momentos, professor e aluno parecem distantes entre si. O professor sente dificuldade em se relacionar com o aluno que, por sua vez, pode se tornar um mero receptor de conteúdo, o que nem sempre resulta em aprendizagem significativa.

Outros autores estudaram a percepção dos dois integrantes desse processo de ensino e aprendizagem<sup>34</sup>. A pesquisa envolveu professores e alunos da 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental de uma escola pública do Paraná, Brasil. Os participantes da pesquisa responderam a um questionário, elaborado pelas próprias autoras, com questões abertas sobre a interação professor-aluno, abordando o cotidiano da sala de aula. O estudo comparativo entre as informações fornecidas pelos professores e alunos indicou momentos de tensão e de entrosamento entre eles, apontando que professores e alunos constroem e reconstróem, diariamente, vivências e experiências capazes de expor valores e modos de vida.

Nessa mesma linha há o estudo que considera a relação entre a percepção de alunos sobre as expectativas de seus professores a seu respeito e o seu *status* sociométrico, envolvendo 130 alunos do ensino fundamental, de ambos os gêneros, com idades entre 9 e 10 anos<sup>35</sup>. Foi usada a escala de avaliação para medir a percepção de alunos sobre as relações com o professor<sup>36</sup>. Os resultados revelaram que o professor com percepção positiva sobre seus alunos tende a ter maior aceitação por eles. O estudo apontou a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola.

A interação professor-aluno, também, foi tratada envolvendo um universo de quase cinco mil escolas da rede pública de ensino de São Paulo, Brasil, tendo como participantes os professores e alunos do ensino fundamental<sup>37</sup>. Nesse estudo, foram abordados os aspectos relacionados à sintonia entre o professor, a sala de aula e a sua expectativa em relação ao desempenho dos seus alunos. O estudo indicou que, mesmo considerando as variáveis sociodemográficas, as expectativas positivas dos professores contribuem, positivamente, nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Na interação professor e aluno surgem os conflitos habituais. O posicionamento dos alunos pré-adolescentes sobre as estratégias de resolução de conflitos empregadas pelos professores também foi foco de estudos. A pesquisa utilizou uma versão em

português do questionário aberto desenvolvida por Deluty em 1979, que descreve dez situações de conflitos envolvendo os participantes<sup>38</sup>. Foi realizada com 369 alunos do sexto e sétimo anos do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de São Paulo, Brasil. Os resultados mostraram que as estratégias predominantes de resolução de conflitos empregadas pelos professores foram: submissão, coerção e negociação. Verificaram-se diferenças entre as escolas públicas e privadas, entre elas, destacam-se: o item sobre gostar da escola, que na escola pública chegou a 89% de aprovação, contra 68% na escola privada e o principal motivo apontado se referiu às relações construídas nos espaços escolares. Sobre o ambiente de convivência, os percentuais estão próximos, porém são considerados baixos: 27% de aprovação na escola privada e 18% na escola pública. O estudo chamou a atenção porque apenas 3% dos entrevistados da escola privada apontaram os motivos para essa boa convivência; entre esses motivos estão: é legal, é ótima, é próxima. O estudo ainda mostrou que negociação é uma estratégia aprovada pelos alunos, enquanto agressão e as mistas de submissão com coerção foram reprovadas.

A percepção de alunos e professores sobre conflitos em sala de aula aparece num artigo resultante do recorte da dissertação de um de seus autores<sup>39</sup>. O artigo indica resultados de um estudo realizado com professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental de duas escolas públicas, utilizando como instrumento a entrevista do tipo grupo focal. Os professores participantes da pesquisa consideraram que as relações com os alunos são muito conflituosas, elegendo diversos fatores que contribuem para a ocorrência desses problemas, em sala de aula, tais como falta de limites por parte dos alunos, relações desrespeitosas de ambos os lados, falta de referência familiar, classes com muitos alunos e com diferentes idades, professores cansados e estressados, dentre outros. Segundo esses autores, os alunos atribuíram a responsabilidade sobre as situações conflituosas aos próprios professores, quando não estabelecem regras de convívio claras e universais, quando ministram aulas cansativas, pouco motivadoras e desconectadas da realidade dos alunos.

Uma proposta de intervenção, com a finalidade de estudar as relações conflituosas entre professores e alunos, bem como a redução de afastamentos de professores da sala de aula, motivados por doenças advindas do estresse profissional, apresenta resultados significativos. Os autores descrevem uma proposta de intervenção, envolvendo professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, de uma escola pública do Paraná, Brasil, que foram convidados a participar de um grupo denominado de acolhimento e reflexão<sup>40</sup>. Nos encontros, os professores discutiam sobre as estratégias usadas para a resolução de conflitos em sala de aula, apontando aquelas que melhor atendiam suas necessidades e sobre o que cada professor faz para melhor conduzir sua aula. Os resultados deram indicativos de que a responsabilidade do professor na condução do aprendizado dos alunos exige habilidade para o manejo de situações relacionadas ao cotidiano da sala de aula. Os resultados também indicaram que os professores podem ser beneficiados com a estruturação de um espaço para discussão que fortaleça a sensação de ser acolhido, com suas dificuldades e limitações.

Esse mesmo estudo também faz referência à Síndrome de *Burnout* envolvendo professores. O uso do termo *burnout* surgiu, na década de 1970, aos Estados Unidos<sup>41</sup>. Seguidamente, a partir do artigo de Freudenberger de 1974, intitulado “Staff *Burnout*”, a síndrome de *burnout* começou a ser estudada com mais atenção. A definição de *burnout*

mais utilizada no âmbito da Psicologia é de autoria de Maslach, Jackson e Leiter (1986), constituída por três dimensões:

- 1) esgotamento emocional – caracteriza-se pela sensação de exaustão emocional e física, na qual o indivíduo constata que não possui energia suficiente para continuar a trabalhar;
- 2) despersonalização – representa a dimensão do contexto interpessoal e refere-se a atitudes de distanciamento emocional direcionadas às pessoas a quem o indivíduo deve prestar serviços, bem como com os colegas de trabalho; e
- 3) falta de realização – corresponde à dimensão da autoavaliação do indivíduo, referindo-se a sentimentos de incompetência e de baixa produtividade no trabalho, bem como de descontentamento pessoal.

A síndrome de *burnout* constitui-se em um dos grandes problemas psicossociais atuais, despertando interesse e preocupação por parte da comunidade científica, entidades governamentais e empresariais. Essa preocupação deve-se ao fato de que o sofrimento do indivíduo acarreta consequências para o seu estado de saúde e prejudica seu desempenho profissional.

Ela se manifesta, especialmente, em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto e intenso, como os profissionais da educação, saúde, assistência social, recursos humanos, agentes penitenciários, bombeiros e policiais<sup>42</sup>. Esse mal-estar docente se refere aos efeitos de carácter negativo que afetam a personalidade do professor. As principais causas do *burnout* nos professores resultam de uma combinação de fatores que podem estar relacionados com as características da profissão docente ou organizacionais<sup>43</sup>. Um estudo identificou que quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os níveis de *burnout*<sup>44</sup>. O nível de ensino das classes escolares em que o professor leciona é mais significativo. Professores que lecionam em classes de alunos adolescentes e adultos apresentam mais atitudes negativas do que em relação aos professores que atuam com as crianças no ensino infantil<sup>45</sup>.

Em pesquisa realizada com 270 professores da educação básica da rede pública, contando com a participação de profissionais que lecionam na educação infantil (zero a 5 anos), ensino fundamental – anos iniciais (6 a 10 anos) e ensino fundamental – anos finais e ensino médio (a partir dos 11 anos), os autores concluíram que o estresse do professor tem entre suas principais fontes a indisciplina e a falta de motivação dos alunos, entendidas pelo professor como comportamento inadequado e desinteresse<sup>46</sup>. Diante dessas situações, o professor pode optar por práticas coercitivas como meio de controlar o comportamento de seus alunos. O estudo também mostrou a importância de investir nas relações interpessoais no ambiente escolar, pois a falta de apoio mútuo dos diretores apareceu como uma das fontes mais relevantes de estresse.

Os estudos sobre interações professor-aluno em sala de aula enfatizam como elas podem afetar a eficácia dos estudantes<sup>47</sup>. Woods em sua pesquisa de mestrado, na Universidade de San Francisco, EUA, analisou o cotidiano de uma sala de aula com alunos pré-adolescentes, durante um período de quatro semanas. Também realizou entrevistas individuais e em grupos para entender como os alunos vivenciam essas relações. A pesquisa sugere, entre outras descobertas importantes, que os estudantes

que têm boas relações com seus professores tendem a experimentar o sucesso acadêmico.

Assim como o estudo sobre a interação professor-aluno ajuda a compreender as relações que se estabelecem na sala de aula e no ambiente escolar como um todo, revisar a literatura referente ao clima escolar e as variáveis que influenciam essa relação também pode se configurar como um contributo para a compreensão dessa temática.

Clima escolar e demais variáveis que influenciam essa relação

Existe uma vasta literatura relacionada ao conceito de clima escolar, porém percebe-se que não há um consenso sobre o assunto. Alguns termos como atmosfera<sup>48</sup> e ambiente<sup>49</sup> são frequentes para refletirem um conjunto de características internas da escola.

Inicialmente, o conceito de clima escolar baseou-se nas teorias clássicas das organizações, tendo como representantes Taylor, Fayol e Max Weber e, mais tarde, apoiando-se em outras teorias, dentre elas a teoria das relações humanas, representada por Elton Mayo, em que ele aparece associado às percepções e sensações, em relação à escola, às relações interpessoais no espaço escolar em relação à prática pedagógica do professor e à gestão ou administração escolar<sup>50</sup>. Ainda, nesse mesmo contexto, faz referência à teoria do campo psicológico, formulada por Lewin<sup>51</sup> afirmando que as variações individuais do comportamento humano, com relação à norma, são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere<sup>52</sup>.

Ao tratar do clima escolar, é importante considerar que a condição de aluno deve ser objeto de estudo, seja pela Sociologia, Psicologia ou Pedagogia, pois não se nasce aluno, torna-se aluno<sup>53</sup>. Nessa perspectiva, é preciso assumir, ao menos, três pressupostos: a dissociação entre o ensino e a aprendizagem, que dá origem à noção de trabalho escolar a ser realizado pelos alunos; o reconhecimento de que este trabalho do aluno não se resume às exigências explícitas presentes nos programas oficiais, mas também às expectativas implícitas da sociedade, da instituição, dos pais e dos professores e, finalmente, a necessidade de reconhecer que o aluno é expressão singular de sua inserção no meio em que vive.

Cada escola possui um ambiente único que se caracteriza pelos que lá trabalham, estudam ou, apenas, visitam-na<sup>54</sup>. Dessa forma, os estudos sobre o clima escolar têm se configurado num espaço importante nas pesquisas sobre as organizações escolares. São argumentos que justificam essa importância: as discussões sobre a organização do trabalho pedagógico do professor; as relações interpessoais entre professores e alunos em sala de aula; os problemas de cada escola e as medidas de promoção de mudança e inovação, com vistas ao desenvolvimento da organização escolar. O estudo do clima escolar pode, assim, contribuir para o conhecimento da organização escolar, constituindo-se como um diagnóstico da situação atual, com vista à tomada de decisões importantes, para a melhoria da escola, que serão apresentadas nas pesquisas descritas a seguir.

Clima escolar é o ambiente de aprendizagem criado por meio da interação das relações humanas, ambiente físico e atmosfera psicológica positiva ou negativa<sup>55</sup>. Trata das questões que ocorrem no interior da escola, entre todos, e como se relacionam com

Os demais componentes desse ambiente. As relações podem ocorrer entre professores e entre professores e alunos, entre alunos, entre alunos e/ou professores e gestores e demais profissionais que atuam na escola. Um clima adequado é condição para que uma escola possa alcançar seus objetivos como instituição destinada ao ensino e à aprendizagem.

Um dos primeiros estudiosos a tratar da questão referente ao clima escolar foi Perry<sup>56</sup> que destacou o quanto o clima escolar afeta a organização da escola e a aprendizagem dos alunos. O clima escolar reflete as experiências subjetivas desenvolvidas na escola<sup>57</sup>. Freiberg<sup>58</sup> reforça a existência de um complexo conjunto de elementos que formam o ambiente escolar e que acabam norteando os encaminhamentos feitos pelos seus componentes. Num clima escolar positivo, os professores são motivados a ensinar e os alunos motivados a aprender<sup>59</sup>. A autoestima dos alunos pode ser um reflexo do compromisso com a escola por parte dos professores<sup>60</sup>. O clima social da escola, ainda, pode estar relacionado ao consumo de drogas lícitas e ilícitas por parte dos alunos<sup>61</sup>. Ainda o absenteísmo dos alunos e professores é outra questão que pode estar relacionada ao ambiente escolar<sup>62</sup>.

A Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO, 2008) realizou um estudo comparativo do desempenho dos alunos de 17 países da América Latina e Caribe, inclusive, o Brasil. Entre outras questões, a pesquisa abordou também o clima escolar. Segundo esse estudo, o bom clima escolar, com relações harmoniosas positivas no interior das escolas, torna o ambiente propício para a aprendizagem. Os resultados obtidos reforçam a ideia de que o clima escolar é o fator mais significativo para explicar a variação do desempenho dos alunos<sup>63</sup>.

O clima escolar positivo é uma dimensão favorável ligada aos esforços da promoção da saúde e do processo de ensino e aprendizagem<sup>64</sup>. Os autores afirmam que a prevenção está relacionada com um seguro, carinhoso, participativo e sensível ambiente escolar que tende a promover grande apego à escola, bem como propicia uma base emocional e acadêmica para a aprendizagem. Ainda, nessa mesma linha, uma das dimensões mais importantes no ambiente escolar é a relacional, em que as pessoas se sentem conectadas entre si. Essa conexão é um poderoso mecanismo para promoção da saúde do aluno, não só física e mental como acadêmica<sup>65</sup>.

Um ambiente com regime de colaboração incentiva os alunos a construírem projetos de vida. Esse clima escolar positivo indica como as escolas podem promover importantes atividades de aprendizagem, mesmo para além do ambiente de sala de aula. A aprendizagem, em regime de colaboração, pode ser mais eficaz num ambiente que incentive relações de confiança de todos os membros da escola<sup>66</sup>.

Destaca-se também o estudo realizado sobre a saúde do adolescente e o ambiente escolar, envolvendo 6.903 alunos, de 191 escolas portuguesas, que considera a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor, como capaz de gerar um sentimento de pertença entre seus membros<sup>67</sup>. Os resultados desse estudo sugerem que fatores relacionados à escola, à família, ao grupo social e aos próprios adolescentes têm relevância na percepção de bem-estar. Destaca-se, também, a importância do ambiente escolar como fator modificável, considerando importante a intervenção, na área da promoção da saúde e do bem-estar dos jovens portugueses, com enfoque no próprio ambiente da escola.

O estudo sobre clima da sala de aula e a criatividade dos alunos procurou avaliar o clima de sala de aula, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, com alunos da 5ª série (atual 6º ano) do ensino fundamental, apontando três dimensões a serem consideradas: estímulo do professor à criatividade, autopercepção do aluno sobre características criativas e a motivação do aluno para a aprendizagem<sup>68</sup>. Participaram desse estudo 504 alunos, de ambos os gêneros, de escolas públicas e privadas do Distrito Federal. Os autores utilizaram a *escala sobre clima para a criatividade em sala de aula*<sup>69</sup>. Os resultados indicam que as turmas que evidenciaram um clima mais favorável à criatividade apresentaram, com mais frequência, interações professor-aluno em sintonia e cooperação.

Ao longo dos últimos anos, os estudos de investigação, a partir de uma variedade de campos, como prevenção de riscos, promoção da saúde, educação moral e saúde mental, têm apontado as escolas responsivas e participativas como referência<sup>70</sup>. De acordo com o recorte da literatura usada para esta reflexão, nota-se que, dentro do campo de estudo sobre o clima escolar, a interação é fator fundamental.

Quando uma pessoa age no ambiente provocando mudanças, ela modifica-se pelas consequências de suas próprias ações<sup>71</sup>. Considerando esse pressuposto, os estudos sobre a interação professor-aluno e clima escolar configuram-se num espaço importante nas pesquisas sobre a organização escolar, como visto anteriormente. Assim, tratar dos estilos de liderança dos professores, no contexto escolar, passa a ser peça-chave neste estudo.

## Estilos de liderança no contexto escolar

### Organização do ensino no Brasil

Em cada etapa ou modalidade de ensino, há uma especificidade na interação entre professores e alunos, considerando o contexto de sala de aula, a idade dos alunos e a realidade cultural em que estão inseridos. A etapa escolhida para esta pesquisa foi aquela que atende, em sua maioria, os alunos adolescentes. A legislação educacional brasileira define as etapas e modalidades de ensino de acordo com parâmetros previamente estabelecidos pela Lei nº 9.394/1996.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, a educação no Brasil é dividida em dois níveis: a educação básica e o ensino superior. A educação básica, por sua vez, é composta por três etapas: a educação infantil, que atende às crianças de zero a cinco anos; o ensino fundamental, agrupado em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), destinado às crianças e adolescentes de seis a 14 anos e o ensino médio (do 1º ao 3º ou 4º ano, podendo ser ensino técnico profissionalizante ou não), tendo como público de referência, principalmente, os jovens entre 15 anos e 18 anos. Nessa organização, ainda, estão modalidades de educação que perpassam todos os níveis, sendo elas: educação especial; educação a distância (EaD); educação de jovens e adultos (EJA); educação do campo; educação escolar indígena. O ensino superior é responsável pela formação profissional dos cidadãos, destinado aos alunos concluintes do ensino médio.

Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, as áreas do conhecimento são divididas em disciplinas específicas, definidas como base comum nacional. No ensino fundamental: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Língua



Estrangeira Moderna, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física. No ensino médio, etapa de ensino definida para esta pesquisa, são: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Química, Sociologia. Nos cursos profissionalizantes estão presentes, ainda, as disciplinas específicas para cada área de formação profissional.

Segundo a Lei nº 9.394/1996, os professores que lecionam na educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais, devem ter formação mínima em licenciatura em Pedagogia e os professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio devem ter formação em licenciaturas específicas, como: licenciatura em Matemática, licenciatura em Geografia, licenciatura em Filosofia, dentre outras. Assim, nas classes que envolvem os alunos matriculados nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ocorre um revezamento constante entre os professores nas salas de aulas, pois cada professor, geralmente, atua com uma única disciplina. Em situações menos frequentes, alguns professores lecionam mais de uma disciplina, por ter duas habilitações numa mesma licenciatura, como: o professor formado em História pode ministrar as disciplinas de História e Filosofia. Fato que será observado nos dados coletados e apresentados no capítulo referente à análise e discussão.

### Dimensões: exigência e responsividade

No início dos anos de 1980 surge a proposta de um modelo teórico de estilos parentais, considerando as dimensões fundamentais nas práticas educativas, denominadas de exigência (*demandingness*) e responsividade (*responsiveness*)<sup>72</sup>. Vários autores afirmam que a exigência se refere a todas as atitudes que os pais buscam para controlar o comportamento dos filhos, estabelecendo, portanto, limites e regras. A responsividade está ligada às atitudes compreensivas que os pais adotam para com os filhos, por meio do apoio emocional, desenvolvendo, desta forma, a autonomia e a autoafirmação das crianças e dos jovens. De acordo com esse modelo teórico, exigência e responsividade são as duas principais dimensões de atitudes e práticas parentais em relação aos filhos.

### Contingências coercitivas e aversivas

Segundo o dicionário o termo *coercitivo* significa coagir, direito de repressão, ou ainda, o ato ou efeito de reprimir, coibição, castigo<sup>73</sup>. No mesmo dicionário, o termo *aversivo* significa aquele que ou o que provoca repulsa ou dissuasão, estímulo aversivo, por exemplo: uso de aversivos para diminuir o consumo de tabaco.

Nós vivemos em um mundo coercitivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças, ainda, a vida social de adolescentes entre seus amigos intensifica o modelo coercitivo<sup>74</sup>. As reflexões feitas por Sidman indicam três tipos de relações controladoras: reforçamento positivo, reforçamento negativo e punição. O autor afirma que reforçamento positivo é não coercitivo, e, portanto, a coerção surge quando as ações de uma determinada pessoa são controladas por reforçamento negativo ou punição. Numa relação em que prevalece o reforçamento positivo, a ação de uma pessoa é seguida pelo aparecimento de algo novo. O autor exemplifica que quando alguém insere uma moeda numa máquina e recebe em troca uma barra de chocolate, há reforçamento positivo. Por



outro lado, o reforçamento negativo ocorre quando, numa ação, algo é eliminado, removido; por exemplo, uma moeda pode remover a barreira de uma catraca – reforçamento negativo. A respeito da punição, o autor afirma que é a retirada de alguma coisa ou até mesmo a produção de algo, com o propósito de coibir uma ação, controlar outra pessoa, por meio do controle coercitivo/aversivo.

Alguns autores utilizam os termos controle coercitivo e controle aversivo como sinônimos, porém o uso do termo *controle coercitivo* está mais presente quando se trata das relações entre professor e aluno em sala de aula<sup>75</sup>. No estudo apresentado nesta obra optou-se por seguir o mesmo caminho, considerando ser mais pertinente para descrever um controle negativo que ocorre de forma mais intensa, opressiva, não justificável, atendendo muito mais ao professor do que ao aluno, respeitando, obviamente, as posições diferenciadas.

Em pesquisa realizada sobre a percepção de pais e filhos em relação ao uso de práticas coercitivas pelo professor de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, com 69 pais ou responsáveis e 69 alunos, filhos dos pais entrevistados, percebeu-se algumas questões como: o comportamento coercitivo com maior nível de aprovação foi “gritar” na percepção de pais e filhos; os filhos relataram maior uso de coerção pelo professor do que o percebido pelos pais e que as práticas coercitivas são comuns tanto em escolas públicas quanto privadas<sup>76</sup>. Para coleta de dados a autora usou um questionário construído para este estudo, na versão para pais, e outra versão para filhos. Ainda utilizou o Inventário de Envolvimento Parental de Watkins (1997) e as Escalas de Comunicação entre Pais e Filhos de Weber, Prado, Salvador e Brandenburg (2008). Apesar de que o estudo foi realizado com alunos menores (ensino fundamental – anos iniciais), o resultado apontou algumas questões comuns a outros níveis de ensino.

## Relação entre estilos parentais e liderança no contexto escolar

Para conceituar estilos de liderança no contexto escolar, considerando as diferentes concepções e a diversidade cultural nas escolas, optou-se por abordar os estilos parentais<sup>77</sup>. Os modelos propostos, por cada um desses teóricos, podem ser visualizados no Quadro 4.

| Teóricos                   |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|
| Baumrind (1966)            |  |  |  |
| Permissivo                 |  |  |  |
| Permissivo autoritário     |  |  |  |
| Autoritativo               |  |  |  |
| Autoritário                |  |  |  |
| Responsividade             |  |  |  |
| Engajamento comportamental |  |  |  |
| Controle psicológico       |  |  |  |

QUADRO 4 – QUADRO COMPARATIVO DAS CLASSIFICAÇÕES DE ESTILOS PARENTAIS  
FONTE: o autor

Como pode ser visualizado, Baumrind descreveu, em 1966, as categorias: permissivo, autoritário e autoritativo. O termo *autoritativo*, que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores como tradução para a expressão em inglês *authoritative*, que significa autorizado, que tem autoridade, ou que é

confiável, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões também usadas para designar estilos parentais, como o termo *democrático*<sup>78</sup>. Outros autores traduziram o termo como democrático-recíproco<sup>79</sup> ou como competente<sup>80</sup>.

Já Maccoby e Martin, em 1983, além das categorias *autoritário* e *autoritativo*, desmembraram a categoria *permissivo* em duas novas categorias – *indulgente* e *negligente* – e introduziram no estudo as dimensões: *responsividade* e *exigência*. Mais tarde, na revisão feita por Darling e Steinberg, em 1993, aparecem as categorias *indulgente*, *não envolvido* (substituindo negligente), *autoritário* e *autoritativo* e as dimensões *responsividade* e, no lugar de exigência, *controle comportamental* e *psicológico*.

O modelo de estilos educativos parentais se tornou um marco teórico no estudo das relações entre pais e filhos<sup>81</sup>. Esses mesmos autores afirmam que estilo parental é o clima emocional presente na relação dos pais com os filhos, considerando os comportamentos disciplinadores, que são denominados de práticas parentais.

Em 1983, o estilo permissivo foi dividido em dois tipos: o *estilo indulgente* e o *estilo negligente*, considerando diferentes graus de responsividade<sup>82</sup>. A exigência indica o grau de controle dos pais sobre o comportamento dos filhos, por meio de controle permanente, enquanto a responsividade trata da participação efetiva e afetiva dos pais na vida dos filhos. As dimensões propostas contribuíram para a definição de quatro estilos parentais que são empregados atualmente:

- 1) autoritativo: alta responsividade e exigência;
- 2) autoritário: baixa responsividade e elevada exigência;
- 3) indulgente: elevada responsividade e baixa exigência; e
- 4) negligente: baixa responsividade e exigência.

Mais tarde, analisando os estudos já realizados, surge uma revisão do conceito de estilo parental, fazendo sua diferenciação<sup>83</sup> com a definição de práticas parentais<sup>83</sup>. Nessa revisão o estilo parental foi definido como o contexto em que os pais influenciam seus filhos, por meio de suas práticas, considerando suas crenças e valores e, portanto, extrapolando a combinação entre exigência e responsividade. Por outro lado, as práticas parentais foram descritas pelos mesmos autores como comportamentos definidos por conteúdos específicos e por objetivos de socialização.

Dessa forma, os estilos de liderança, considerando, ainda, as dimensões *exigência* e *responsividade*, acrescentando a dimensão *controle coercitivo*, também podem estar presentes no contexto escolar. Numa analogia aos estudos anteriores foram definidos os quatro estilos de liderança de professores<sup>84</sup>.

No estilo de liderança **autoritário** predomina a alta exigência e a baixa responsividade. Geralmente, o professor valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola. Seus alunos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las. O *controle aversivo* está presente quando do não cumprimento das regras estabelecidas, e deve ter uma intensidade tal que demonstre a inadequação do comportamento do aluno. Quando é intenso e não relacionado a regras, aí é *controle coercitivo*, como fazer-se obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas, ameaças de reprovação. O professor comanda todas as ações da sala de

aula e, geralmente, sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos.

Esse estilo, centrado no professor, foi utilizado, durante muito tempo e, ainda, é empregado por muitos docentes, que podem ter a sensação de segurança perante seus alunos. Nessa relação autoritária, o professor discorre sobre os conteúdos propostos e os alunos são meros cumpridores de tarefas, isso, quando o fazem. Geralmente, o professor não se preocupa em manter uma boa relação com os alunos e nem com as relações que ocorrem entre os alunos. As aulas tendem a se tornar monótonas e sem criatividade. Ao mesmo tempo, os alunos podem apresentar problemas comportamentais, tais como agressividade, medo, ansiedade e baixa autoestima, podendo caracterizar-se num ambiente desfavorável à aprendizagem.

No estilo de liderança **permissivo** o professor é responsivo, porém não exigente. Nesse caso, não se importa com o estabelecimento de regras e limites, nem monitora o comportamento dos seus alunos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente. O professor está preocupado somente com a satisfação do aluno, podendo estar presente naquele professor ingênuo, que deseja agradar, sem perceber as consequências desse ato, como naquele que, por apresentar baixa autoestima, tem medo de ser criticado pelos seus alunos e pais.

No dia a dia, o professor permissivo está preocupado em resolver os problemas apresentados pelos alunos, envolve-se com atividades variadas; no entanto, pode ensinar pouco. Geralmente, não se apresenta como um orientador, nem gera um ambiente de respeito, ordem e rotina. Exemplificando o estilo de liderança permissivo, são atitudes como: o professor busca ser bonzinho, amigo do aluno, compreensivo, sem estabelecer limites nessa relação. Faz questão de gastar tempo da aula, para permanecer conversando sobre assuntos diversos, tanto nos corredores como na própria sala de aula e, também, permite que os alunos o façam em pequenos grupos aleatórios. O importante é estar “bem” com os alunos. Acaba se envolvendo com situações que poderiam ser encaminhadas de outra forma ou por outro profissional da escola, como o pedagogo escolar.

No estilo de liderança **negligente** o professor não é responsivo nem exigente. Não estabelece regras e limites na relação com seus alunos, não monitora comportamentos dos alunos. Não estabelece uma relação afetiva com seus alunos. Provavelmente, é um professor que está na profissão errada, que não acredita em seu trabalho e que se sente completamente desvalorizado, embora ele próprio tenha pouco respeito pelo seu trabalho<sup>85</sup>.

No cotidiano escolar, observa-se o estilo negligente naquele professor que não se compromete com a comunidade escolar, não quer saber de reuniões e de projetos escolares. Geralmente, critica toda proposta que exija envolvimento e dedicação. Limita-se a chegar à escola, dar sua aula, termo comumente utilizado no meio escolar e ir embora. Também existe aquele que apresenta atitudes arrogantes e considera não ter mais nada a aprender. Nesse grupo, também, está aquele professor que não se preocupa com sua aparência física, está sempre desmotivado e não se permite aproximar-se dos demais colegas de profissão e muito menos dos alunos. O professor com estilo de liderança negligente tende a se apresentar sempre cansado, descuidado, desapontado e desmotivado, satisfeito com o mínimo que seus alunos possam produzir. Geralmente ensina pouco e exige pouco dos alunos.

Estilo de liderança **autoritativo** é aquele em que o professor combina as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. O professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade. Realiza atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social do aluno. Exemplos de professores autoritativos são observados naqueles profissionais que se entusiasma com as conquistas de cada um de seus alunos, sem discriminá-los, que demonstram paixão pelo que fazem.

Geralmente, os professores autoritativos constroem suas atitudes em sala de aula de forma que os alunos entendam quais são as regras que deverão seguir, sentindo-se seguros na presença do seu professor. Esse modelo de conduta origina consequências positivas na atuação do professor, pois consegue equilibrar as atividades previstas de forma que o aluno se torne participante da aula. O professor com estilo de liderança autoritativo estabelece objetivos a serem alcançados tanto por ele como por seus alunos. As regras estabelecidas são esclarecidas e os alunos sabem exatamente o que o professor deseja, o que pode contribuir para o melhor rendimento acadêmico, pois os alunos são incentivados à curiosidade e à autonomia da aprendizagem.

Além dos estilos de liderança anteriormente descritos, a presença de “contingências coercitivas” na relação professor-aluno está presente em todos os estilos de liderança<sup>86</sup>. Com base nos estudos de Sidman (1995), as autoras afirmam que coerção é uma forma de persuadir o comportamento dos outros. O controle coercitivo se refere ao comportamento adotado pelo professor, impondo um clima negativo em sala de aula, fazendo uso de ameaças e punições inadequadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Na presença do controle coercitivo é provável o sentimento de medo ou raiva do professor por parte dos alunos, menosprezando ou não gostando da escola, esquivando-se das atividades escolares.

O Quadro 5 apresenta um esquema dos quatro estilos de liderança de professores e sua relação com as escalas de responsividade e exigência.

|                    | Responsividade (R) |      | Exigência (E) |      |
|--------------------|--------------------|------|---------------|------|
| <b>Autoritário</b> | Alta               | Alta | Alta          | Alta |
| <b>Autoritário</b> | Alta               | Alta | Alta          | Alta |
| <b>Autoritário</b> | Alta               | Alta | Alta          | Alta |
| <b>Autoritário</b> | Alta               | Alta | Alta          | Alta |
| <b>Autoritário</b> | Alta               | Alta | Alta          | Alta |

QUADRO 5 – ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES, CONSIDERANDO AS ESCALAS DE RESPONSABILIDADE E EXIGÊNCIA

FONTE: o autor

Uma tese de doutorado possibilitou a construção da escala denominada Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp)<sup>87</sup>. O instrumento tem por objetivo identificar os estilos de liderança dos professores, por meio de uma escala tipo *Likert* de três pontos, com itens sobre situações e comportamentos de professores de 4º e 5º anos do ensino fundamental, considerando as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo, a partir da percepção do aluno. Segundo os estudos realizados por essas autoras, a utilização desse instrumento, tendo como aporte teórico os estilos de liderança, poderá ser feita em classes com alunos maiores, obviamente, respeitando suas especificidades e peculiaridades neste outro contexto. Esse fato foi decisivo na

escolha de realizar o mesmo estudo com alunos adolescentes.

As relações que o professor mantém com seus alunos, também, foram estudadas com o objetivo de analisar as atribuições interpessoais do professor e a emoção e motivação por parte do aluno<sup>88</sup>. Participaram dessa pesquisa alunos de 7ª e 8ª séries (atual 8º e 9º anos) do ensino fundamental e seus professores de Matemática. Nessa pesquisa, os autores utilizaram a teoria das atribuições interpessoais de Weiner<sup>89</sup>, que trata de julgamentos, percepções, inferências ou crenças e podem ser feitas pelos alunos acerca de si mesmos, como também por outras pessoas que apreciem seu desempenho. Segundo essa autora, existem diversos roteiros de pesquisas para novos estudos, considerando a teoria das atribuições interpessoais, a respeito da motivação. No entanto, há de se considerar outros fatores que interferem no desempenho escolar como os conhecimentos prévios dos alunos<sup>90</sup>.

Considerando as habilidades sociais do professor e as suas concepções a respeito da importância da afetividade na aprendizagem, verificou-se também se existe relação entre os repertórios comportamentais apresentados pelos alunos e as concepções implícitas acerca da afetividade na aprendizagem<sup>91</sup>. O estudo foi realizado com 70 professores que atuavam no ensino fundamental e médio. As pesquisadoras aplicaram o Inventário de Habilidades Sociais (IHS)<sup>92</sup> e um questionário com perguntas abertas relacionadas à interação afetiva entre professor e aluno na aprendizagem. Os resultados indicaram que os professores sabem da importância de serem afetuosos com seus alunos, em especial, com aqueles que demonstram dificuldades na aprendizagem. Observaram, ainda, que a maioria dos professores tem repertório bastante elaborado de habilidades sociais e apontaram indícios de que a interação, a partir da afetividade, pode ajudar professor e aluno na aquisição do conhecimento e a enfrentar problemas interpessoais que possam surgir em sala de aula.

Uma pesquisa realizada em Hong Kong investigou o estilo de liderança do professor e sua relação com o clima social da sala de aula e o desempenho afetivo do aluno, numa amostra de 678 crianças, em 190 escolas primárias<sup>93</sup>. Os resultados desse estudo apontam que, ao desenvolver a liderança em sala de aula, o professor deve evitar o uso do poder coercitivo. O autor ainda afirma que explorações teóricas e empíricas sobre o comportamento organizacional em sala de aula são fortemente recomendadas.

Por fim, destaca-se também uma pesquisa realizada em Portugal, com 73 professores de várias disciplinas do ensino básico e secundário<sup>94</sup>. O autor comparou os diferentes estilos de liderança, aplicando a escala denominada LPC (Least Preferred Coworker), desenvolvida por Fiedler em 1965, em que se pode diferenciar o estilo de liderança, focado no relacionamento interpessoal entre professor e aluno e o estilo de liderança focado na tarefa de ensinar conteúdos, concluindo que, dentre os participantes da pesquisa, destacam-se aqueles que têm um estilo de liderança orientado para as relações.

## RESULTADOS DE PESQUISA, ANÁLISE E DISCUSSÃO

*No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada*<sup>95</sup>

Nesta parte são apresentados os resultados referentes ao estudo sobre os estilos de liderança dos professores que lecionam para alunos adolescentes matriculados no ensino médio, a partir dos dados recolhidos junto aos alunos de uma escola da rede pública de ensino da Região Metropolitana de uma capital brasileira e aos professores que lecionam nas classes que esses alunos estudam. A análise e a discussão dos resultados foram descritas em três seções:

- 1) caracterização dos participantes (professores e alunos);
- 2) relações estatísticas entre as variáveis sociodemográficas dos alunos e professores, de trabalho dos professores e os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos; e
- 3) análise de respostas abertas descritas pelos professores e alunos, por meio de categorias e outras variáveis.

Para avaliar a consistência interna da escala Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp)<sup>96</sup>, aplicada aos alunos, foi utilizado o coeficiente *Alpha de Cronbach*, que indica o quanto os itens da escala medem, de fato, o atributo em questão e é recomendado que o valor do coeficiente seja, no mínimo, 0,70<sup>97</sup>. Ao nível da consistência interna, os resultados obtidos comprovaram a confiabilidade do instrumento utilizado, uma vez que, no presente estudo, obteve-se um *Alfa de Cronbach* = 0,866 (> 0,70). Também não foram identificados casos *outliers*, ou seja, de valores extremos do caso referente, o que poderia descaracterizar a distribuição normal dos dados.

### Caracterização dos participantes

A pesquisa que passo a apresentar contou com a participação de 47 professores que lecionavam no ensino médio e de 458 alunos adolescentes, regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio.

#### Professores

Os professores participantes desta pesquisa lecionavam as 12 diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular do ensino médio, adotada pela escola definida para coleta de dados. Foram selecionados apenas os professores que trabalhavam no 1º ano e 3º ano do ensino médio (Quadro 6).

|                                     | número |  |
|-------------------------------------|--------|--|
| Arte                                |        |  |
| Biologia                            |        |  |
| Educação Física                     |        |  |
| Filosofia                           |        |  |
| Física                              |        |  |
| Geografia                           |        |  |
| História                            |        |  |
| Língua Estrangeira Moderna – Inglês |        |  |
| Língua Portuguesa e Literatura      |        |  |
| Matemática                          |        |  |
| Química                             |        |  |
| Sociologia                          |        |  |
| TOTAU                               |        |  |

QUADRO 6 – NÚMERO DE PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONSIDERANDO AS DISCIPLINAS DA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA DEFINIDA COMO LOCAL DA PESQUISA  
 FONTE: o autor

Observa-se que, em média, quase quatro professores lecionam a mesma disciplina, nas diferentes classes que compõem o universo pesquisado, com exceção de Biologia, que são apenas dois professores, e Química, que são seis professores.

Os números relativos à quantidade de professores por disciplina, se analisados globalmente, refletem uma situação aparentemente comum na rede pública do Estado onde ocorreu a pesquisa. Há de se considerar que as disciplinas têm carga horária diferenciada. Por exemplo, na disciplina de Arte são duas aulas semanais e ofertadas, nessa escola, apenas no 1º ano do ensino médio, exigindo, portanto, uma demanda menor de profissionais. Por outro lado, Língua Portuguesa e Literatura têm três aulas semanais e ofertadas, nos três ou quatro anos de curso, de acordo com a modalidade; consequentemente, necessitam de mais professores. Segundo estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais [Inep], do Ministério da Educação [MEC]<sup>98</sup>, referentes à formação acadêmica dos profissionais que trabalham no ensino médio, a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% dos professores têm formação específica. Química, Arte e Língua Estrangeira Moderna – Inglês têm, aproximadamente, 40% de professores com formação específica. Nas demais disciplinas, à exceção de Educação Física, cujo percentual de professores habilitados é o mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%.

Observou-se que, nas áreas de Biologia, Química e Física, os professores transitam com bastante frequência, ou seja, o professor licenciado em Biologia atuando com a disciplina de Química ou de Física. O mesmo foi percebido em relação aos professores licenciados em História, transitando pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia, fato que pode contribuir para justificar o número relativamente alto de professores atuando em algumas áreas, contrapondo as informações prestadas pelo MEC-Inep que apontam a falta de professores em algumas áreas, como Física.

O instrumento de coleta de dados aplicado aos professores teve por função conhecer, basicamente, três características desses profissionais que serviram para compor o conjunto de variáveis para posterior análise:

- 1) perfil sociodemográfico, como gênero;
- 2) profissional, por exemplo, formação acadêmica; e

3) estilo de liderança, se autoritário, negligente ou autoritativo.

O perfil sociodemográfico e de trabalho dos professores participantes da pesquisa, referentes ao gênero, à categoria profissional, idade, formação acadêmica e número de escolas que esses profissionais trabalham está demonstrado no Quadro 7.

| Gênero                                  |  |  |
|-----------------------------------------|--|--|
| Masculino                               |  |  |
| Feminino                                |  |  |
| Categoria profissional                  |  |  |
| Ativo                                   |  |  |
| Contrato temporário (PSS)               |  |  |
| Professor substituto                    |  |  |
| Idade                                   |  |  |
| Entre 18 e 25 anos                      |  |  |
| Entre 26 e 35 anos                      |  |  |
| Entre 36 e 50 anos                      |  |  |
| Acima de 50 anos                        |  |  |
| Formação Acadêmica                      |  |  |
| Ensino superior incompleto              |  |  |
| Ensino superior completo (licenciatura) |  |  |
| Ensino superior completo (bacharelado)  |  |  |
| Especialização                          |  |  |
| Mestrado                                |  |  |
| Doutorado                               |  |  |
| Numero de escolas em que trabalha       |  |  |
| Uma escola                              |  |  |
| Dois escolas                            |  |  |
| Três escolas                            |  |  |
| Mais de três escolas                    |  |  |
| Total %                                 |  |  |

QUADRO 7 – CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS E DE TRABALHO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

FONTE: o autor

Quanto à caracterização sociodemográfica e de trabalho dos professores nota-se que a maior parte é composta por mulheres (61,7%), dado que combina com os estudos que tratam sobre o processo de feminização do magistério, fenômeno mundial que se refere ao crescimento da participação das mulheres na docência<sup>99</sup>.

Os processos denominados de feminização e feminilização ocorreram e ainda ocorrem, na base da organização do sistema de ensino, ou seja, nas salas de aula e na gestão das escolas de educação básica, ao passo que a presença masculina mantém-se constante nos escalões de comando do sistema educacional, órgãos esses de onde, geralmente, partem as normativas sobre o trabalho docente. A baixa remuneração paga às professoras se configura como um contributo significativo para essa diferenciação<sup>100</sup>. O magistério como profissão feminina, no Brasil, mas que tem os homens ocupando os postos de controle da rede educacional pode ser observado desde o início do regime republicano<sup>101</sup>.

Frequentemente, são discutidos os planos de carreira e sua relação com a vida profissional dos professores<sup>102</sup>. No entanto, percebe-se que o reconhecimento social desses profissionais ainda está distante de ser efetivado, apesar dos movimentos, nas diferentes esferas públicas, no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério. A sua pesquisa, também, apontou que, no país, a média da carga horária



para atividades práticas nas licenciaturas chega a apenas 10%, em algumas áreas de formação de docentes, como a de Ciências Biológicas. Rose Neubauer, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, reforça que os cursos se preocupam mais em formar um físico, um químico, um matemático do que um professor. Porém o aumento da carga horária para atividades práticas não é garantia de melhorias nos cursos de formação de professores, nem garante maior adesão por parte dos jovens que procuram uma carreira profissional em nível superior.

O Plano Nacional de Educação é uma lei ordinária com vigência de 10 anos a partir de 26/6/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Assegura em sua meta nº 18 que, no prazo de 2 anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, devem tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. No entanto, além de assegurar a existência de planos de carreira em todos os sistemas públicos de ensino, é imprescindível que os planos sejam atraentes e deem condições ao professor de planejar seu futuro com mais segurança e de modo que possa buscar cada vez mais aperfeiçoamento. Um bom plano de carreira deve, por exemplo, permitir que um bom professor possa progredir na carreira sem a necessidade de deixar a sala de aula. Hoje, para a maioria dos professores, subir na carreira significa envelhecer.

Outro fato a ser destacado no perfil dos professores participantes desta pesquisa refere-se à categoria profissional, apontando que 76,6% são detentores de contrato de trabalho por meio de concurso público, com estabilidade no emprego. As políticas brasileiras recentes relativas à carreira docente, nas três esferas (federal, estaduais e municipais), têm possibilitado a discussão e a implantação de mecanismos de valorização dos professores em todo o país, que passa, também, pela garantia de permanência do profissional na escola escolhida para trabalhar, possibilitando maior engajamento com as questões da comunidade escolar na qual está inserido.

A carreira do magistério na rede estadual onde foram coletados os dados, apesar de enfrentar problemas comuns ao restante do país – por exemplo, a baixa remuneração –, apresenta algumas garantias de avanços na carreira profissional, tão almejados pelos professores. O percentual de professores efetivos (76,6%) nessa escola confirma as informações prestadas pelo órgão estadual. De acordo com os órgãos governamentais, o Quadro Próprio do Magistério (QPM) é estruturado pelo cargo único de provimento efetivo de professor, sendo composto de seis níveis; cada um deles formado por 11 classes, conforme previsto na Lei Complementar Estadual nº 103/04 e na legislação específica emitida pela Secretaria de Estado da Educação. A mudança de classe ou nível de atuação está associada a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação ou de qualificação profissional, com garantia de avanço na carreira e melhoria dos vencimentos. Há, também, gratificação adicional por tempo de serviço, bem como para quem atua no ensino noturno. O regime de trabalho pode ser de 20 ou de 40 horas semanais, havendo algumas exceções, com regimes diferenciados de 10 ou 30 horas semanais. Também, a partir de 2015, os professores da rede estadual de ensino do Paraná passaram a contar com o limite máximo de dois terços da carga horária, para o desempenho das atividades de interação com os alunos, garantindo uma carga horária semanal de 33% da jornada de trabalho, destinada para a elaboração e

correção de atividades, preparação de aulas, formação continuada em serviço. Isso pode ser um dos fatores que contribuiu para elevar, significativamente, o número de professores concursados nas escolas estaduais desse Estado.

A amostra coletada nessa pesquisa aponta para 23,4% de professores com regime de trabalho temporário, ou seja, professores que não têm vínculo efetivo com a escola e podem ser substituídos com maior frequência. O contrato temporário deveria servir de forma atípica de admissão, para atender às necessidades temporárias de excepcional interesse público. Essa modalidade tem se constituído numa prática cada vez mais recorrente<sup>103</sup>. Os professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS) não possuem os mesmos direitos trabalhistas que os estatutários, admitidos por meio de concurso público, não têm estabilidade profissional, não têm acesso ao Plano de Carreira, entre outros benefícios, historicamente, associados ao magistério público. Esse tipo de contratação caracteriza-se pela constante incerteza profissional e rotatividade de professores nos diversos estabelecimentos de ensino.

Em relação à formação acadêmica do professor, quase 77% dos professores possui especialização em alguma área ligada ao magistério, número considerado alto, comparado com a média nacional que é de 31,14% (MEC-Inep, 2014). De acordo com esses dados, três de cada dez professores da educação básica, no Brasil, fizeram especialização, mestrado ou doutorado e a meta é chegar a 50%, em 2024, como prevê o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014. Embora o ensino médio seja o nível que, em geral, detém os professores com melhor escolaridade, é importante, também, destacar que 21% deles ainda não têm a formação mínima exigida pela legislação. Fato que contrasta com o quadro apresentado nessa escola, onde os professores que atuam no ensino médio possuem, ao menos, a graduação em nível superior e a grande maioria, especialização e, portanto pode ser considerada uma exceção à realidade brasileira.

No contexto da educação superior no Brasil, os cursos de especialização desempenham um importante papel na formação continuada dos professores que optam pela carreira docente. A especialização, embora definida como uma modalidade de pós-graduação, não se constitui um nível que antecede o mestrado ou doutorado, mas sim uma modalidade de formação acadêmica e profissional, caracterizada no sentido amplo ou *lato sensu*<sup>104</sup>. Resta saber se a formação acadêmica tem relação significativa com os estilos de liderança desses professores, já que 77% deles têm ao menos a especialização e, portanto, teoricamente, deveriam apresentar melhores resultados na relação ensino e aprendizagem dos seus alunos e nas suas práticas docentes.

Outra variável destacada se refere às classes para quem os professores lecionam. A pesquisa não investigou a preferência do professor por uma determinada classe ou ano de escolaridade. No entanto é bastante comum a existência de professores que lecionam apenas para as classes do primeiro ano do ensino médio, em que, teoricamente, estão os alunos mais jovens. Outros professores preferem lecionar para os alunos do terceiro ano do ensino médio, ou seja, os concluintes, e uma terceira parcela que não tem preferência, ou por questões administrativas, como conciliar horários, complementar a carga horária, acaba transitando nas duas realidades.

Em relação ao ano de regência, os resultados apresentam a proporção de participantes, considerando o percentual de professores que lecionam somente em

classes de primeiro ano, professores que lecionam somente no terceiro ano e o percentual de professores que lecionam em ambos os anos.

|                                            | Regência |  |
|--------------------------------------------|----------|--|
| Regente somente no 1º ano do ensino médio  |          |  |
| Regente somente no 3º ano do ensino médio  |          |  |
| Regente no 1º ano e 3º ano do ensino médio |          |  |
| 100%                                       |          |  |

QUADRO 8 – NÚMERO DE PROFESSORES PESQUISADOS CONSIDERANDO O ANO DE REGÊNCIA EM CLASSES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DEFINIDA COMO LOCAL DE PESQUISA  
 FONTE: o autor

Observa-se que uma parcela dos professores (38,3%) leciona tanto para o primeiro quanto para o terceiro ano do ensino médio, o que permitiu fazer os cruzamentos entre as informações prestadas pelos alunos do primeiro e do terceiro ano, em relação a um mesmo professor ou área de formação acadêmica do profissional. O fato de que a maior parte dos professores transita nas classes de alunos iniciantes e concluintes de curso pode configurar-se com um fator positivo. O jovem perde muito rápido o entusiasmo pelos estudos no ensino médio<sup>105</sup>. Quando iniciam os estudos no primeiro ano sentem-se animados, porque, de certa forma, venceram a primeira etapa dos seus estudos. Já no segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelas dificuldades, como baixa produtividade nos estudos, reprovações, falta de perspectivas de emprego formal. No terceiro ano, a proximidade de um novo ciclo de vida poderia se apresentar como uma motivação para alcançar novos horizontes. Surgem novos desafios como os exames nacionais, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e concursos, para ingressarem na Universidade, o que pode ser frustrante, quando os resultados não atendem às expectativas. Portanto o envolvimento do professor com essas duas realidades pode se configurar como um fator positivo, a partir do momento que esses profissionais passam a conhecer a história de vida acadêmica de seus alunos, ajudando-os a superar os desafios presentes na juventude.

O tempo de regência, somente nas classes do ensino médio, com alunos adolescentes, foi uma das variáveis levantadas na pesquisa com os professores, como mostra o Quadro 9.

|                    |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Até 5 anos         |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entre 6 e 10 anos  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entre 11 e 15 anos |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entre 16 e 20 anos |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Entre 21 e 30 anos |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 31 anos ou mais    |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 100%               |  |  |  |  |  |  |  |  |

QUADRO 9 – TEMPO DE SERVIÇO EM REGÊNCIA DE CLASSE COM ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
 FONTE: o autor

Um pouco mais da metade dos professores participantes da pesquisa (53,2%) tem mais de 10 anos lecionando no ensino médio para alunos adolescentes. Esse percentual é maior entre os professores efetivos. Ou seja, o quadro de professores é formado por profissionais com larga experiência de sala de aula com adolescentes, os quais tendem a conhecer a comunidade em que atuam, pois têm permanecido na mesma escola. A permanência do professor na carreira do magistério por mais tempo é um indicativo

positivo, com a desfaçer do estereótipo de que qualquer um pode ser professor, em que a expressão qualquer um traz implícito o significado de desqualificação<sup>106</sup>.

A presente pesquisa revela lados opostos. Mais de 53% dos professores pesquisados têm mais de 10 anos de carreira, ou seja, um percentual significativo. Porém, os outros quase 47% são iniciantes ou fazem parte daquele grupo de pessoas que exercem a docência de forma transitória, ou seja, a sua escolha não fez parte de um projeto de vida no magistério e, sim, de uma alternativa profissional, para atender a uma necessidade momentânea, de início de carreira profissional. Aqui não foi considerado o grupo de professores que ainda são acadêmicos, o que é bastante comum nas escolas da educação básica brasileira, pois os participantes, que compõem essa amostra, são professores com pelo menos formação superior.

Outra variável que foi considerada para esta análise foi o tempo de trabalho dos professores na escola definida para a pesquisa. Os dados estão apresentados no Quadro 10.

| Tempo de trabalho | 0 a 1 ano | 1 a 5 anos | 5 a 10 anos | 10 a 15 anos | 15 a 20 anos | 20 a 25 anos | 25 a 30 anos | 30 a 35 anos | 35 a 40 anos | 40 a 45 anos | 45 a 50 anos | 50 a 55 anos | 55 a 60 anos | 60 a 65 anos | 65 a 70 anos | 70 a 75 anos | 75 a 80 anos | 80 a 85 anos | 85 a 90 anos | 90 a 95 anos | 95 a 100 anos |
|-------------------|-----------|------------|-------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| 0 a 1 ano         |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 1 a 5 anos        |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 5 a 10 anos       |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 10 a 15 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 15 a 20 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 20 a 25 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 25 a 30 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 30 a 35 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 35 a 40 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 40 a 45 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 45 a 50 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 50 a 55 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 55 a 60 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 60 a 65 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 65 a 70 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 70 a 75 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 75 a 80 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 80 a 85 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 85 a 90 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 90 a 95 anos      |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 95 a 100 anos     |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |
| 100,0%            |           |            |             |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |               |

QUADRO 10 – TEMPO DE TRABALHO DOS PROFESSORES NA ESCOLA PESQUISADA  
 FONTE: o autor

Percebe-se que a maior parcela dos professores (36,2%) leciona há mais de 10 anos na escola pesquisada, e 61,8% trabalha há pelo menos cinco anos na mesma escola. Entre os com mais idade, a maioria leciona há mais tempo e entre os professores mais jovens, a totalidade leciona há menos de um ano na escola. Ressalta-se que pode ser um dado relevante a questão do tempo de trabalho na mesma escola, pois sugere que maior tempo de trabalho do professor na mesma escola pode oportunizar a esse profissional maior conhecimento de fatores fundamentais que envolvem o cotidiano da escola, tais como: conhecimento e interação com a comunidade escolar, conhecimento e engajamento com a proposta pedagógica da escola, conhecimento do Regimento Escolar, que se configura como documento normatizador da escola e, fundamentalmente, o conhecimento das características sociodemográficas dos alunos atendidos na instituição de ensino em que trabalha.

Os saberes que servem de base para o ensino não se limitam a conteúdos e conhecimentos especializados, adquiridos durante a formação acadêmica, abrangendo uma diversidade de questões relacionadas ao dia a dia do trabalho docente<sup>107</sup>. A experiência vivenciada na escola deve ser considerada, obviamente, aliada a uma formação acadêmica consistente e sólida, bem como a outros fatores como conhecimentos sociais partilhados com os alunos. Nesse sentido, a integração do professor no contexto e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho se configuram como um fator relevante para a sua prática pedagógica. Os autores ainda afirmam que a inserção na carreira do magistério exige saberes práticos específicos aos lugares de trabalho.



| Idade dos professores |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 53,2%                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 40,4%                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6,4%                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 10,4%                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 100,0%                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

QUADRO 12 – CONHECIMENTO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE A PRESENÇA DE ALUNO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM SUAS CLASSES

FONTE: o autor

Considerando a presença de aluno com NEE, nas classes que os professores entrevistados lecionam, 53,2% deles afirmaram ter esse alunado e 40,4% disseram que, nesse ano, não lecionam para esses alunos. Porém 6,4% registraram que não têm conhecimento sobre a presença desses alunos em suas turmas, ou seja, ainda existe uma parcela pequena dos professores que ministram suas aulas, sem conhecer plenamente o seu público-alvo. Destaca-se, também, que 10,4% das mulheres entrevistadas não sabem da presença desses alunos em suas classes. O percentual é maior entre as professoras com idade entre 36 e 50 anos e com regime de contrato temporário de trabalho (9,1%). Isso leva a questionar quais seriam as razões para esse desconhecimento e como se desenvolve o trabalho desses profissionais em sala de aula, com a presença de alunos que necessitam de atendimento diferenciado.

Em relação aos resultados que indicam que as professoras contratadas pelo regime PSS são as que mais desconhecem a presença desses alunos em suas classes, sugere-se que, entre as hipóteses para essa incidência, esteja o fato de serem contratadas há pouco tempo e, portanto, não teriam se apropriado desse conhecimento. No entanto, em relação ao item que aponta serem as mulheres com mais idade que desconhecem a presença desse aluno em suas classes, surgem diversos questionamentos, afinal, teoricamente, essas professoras têm mais experiência de vida e, muito provavelmente, maior experiência profissional e tem maior probabilidade de saber que não deveriam iniciar seu trabalho em sala de aula sem antes conhecer, mesmo que preliminarmente, quem serão seus alunos.

O simples fato de aparecer um percentual diferente de zero de professores que desconhecem a presença desses alunos em suas classes, independentemente do gênero, da idade e do tempo de serviço, já denota muita preocupação, pois esse profissional provavelmente não saberá desenvolver práticas que valorizem a participação de todos, respeitando a individualidade e especificidade de cada aluno, justamente porque não os conhece. É importante ressaltar que a coleta de dados junto aos professores ocorreu, no mês de outubro, ou seja, quase no final do ano letivo iniciado. Compreender o processo de inclusão, no âmbito específico da educação, inicia-se por rejeitar a exclusão, seja presencial ou acadêmica, de qualquer aluno da comunidade escolar envolvida<sup>108</sup>. Portanto, como rejeitar a exclusão, se não há conhecimento do fato? A escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva deve desenvolver culturas e práticas que valorizem a participação ativa de cada aluno, para a construção de um conhecimento construído e compartilhado, sem discriminação.

O conceito de inclusão foi elaborado a partir de um movimento histórico, originado nas lutas das pessoas com deficiência por acesso aos direitos de todos os cidadãos,

inclusive à educação<sup>109</sup>. A história da educação especial passou por períodos de segregação, por esforços integrativos, até chegar aos movimentos inclusivistas, que podem ser referenciados em três aspectos: o lugar do indivíduo e da sociedade, o foco adotado pelo campo científico e as práticas decorrentes dessas políticas de inclusão, culminando, em janeiro de 2016, com a Lei Federal nº 13.146/2015 que criou o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Sobre a presença de alunos oriundos da educação especial, nas classes que os professores entrevistados lecionam, buscou-se identificar o nível de conhecimento dos professores sobre o tipo de deficiência, transtorno ou necessidade especial do aluno. Os resultados podem ser observados no Quadro 13.

| Necessidades Educativas Especiais – NEE                      |  |
|--------------------------------------------------------------|--|
| Cegueira                                                     |  |
| Surdez                                                       |  |
| Deficiência intelectual                                      |  |
| Baixa visão                                                  |  |
| Deficiência auditiva                                         |  |
| Deficiência física                                           |  |
| Autismo Infantil                                             |  |
| Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade – TDAH       |  |
| Transtorno de déficit de atenção – TDA                       |  |
| Síndrome de Asperger/transtorno desintegrativo da Infância   |  |
| Altas habilidades/superdotação                               |  |
| Transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação |  |
| Uso de cadeira de rodas, muletas, entre outros               |  |
| Uso de material didático adaptado                            |  |
| Acompanhamento de intérprete de Libras ou outro              |  |
| Atendimento educacional especializado                        |  |

QUADRO 13 – TOTAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS (NEE) INSERIDOS NAS CLASSES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA  
 FONTE: o autor

Antes de apresentar a análise e discussão desses resultados, destaca-se que foi referenciada na elaboração do questionário aplicado aos professores, a nomenclatura de acordo com o Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM IV). De acordo com esse manual internacional, muito usado pelos profissionais da área médica, da psicologia e da educação, o termo *deficiência* refere-se a todo aquele que tem um ou mais problemas de funcionamento do organismo ou falta de parte anatômica, ocasionando, com isso, dificuldades em vários níveis: de locomoção, percepção, pensamento ou relação social. Por outro lado, transtornos globais do desenvolvimento são distúrbios nas interações sociais recíprocas que costumam manifestar-se nos primeiros cinco anos de vida. Caracterizam-se pelos padrões de comunicação estereotipados e repetitivos, assim como pelo estreitamento nos interesses e nas atividades<sup>110</sup>.

Apesar do questionário aplicado aos professores estar de acordo com o DSM IV, considerou-se, no momento da análise e discussão, as adequações feitas nesse manual, em 2014, quando passou a ser chamado de DSM V. Na versão V algumas mudanças ocorreram. De especial interesse para o presente estudo é a mudança do que no DSM IV era descrito como Autismo Infantil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger/Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento sem

Outra especificação –, que o DSM V aparece agrupado como Transtorno do Espectro Autista.

As necessidades educativas especiais entre os alunos participantes da pesquisa são: 10 casos de deficiência intelectual e cinco casos de surdez, 14 casos de transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDA ou TDAH), 10 casos de altas habilidades/superdotação e oito casos relacionados ao transtorno do espectro autista. No entanto apenas 11 alunos têm atendimento especializado e oito alunos têm acompanhamento de intérprete de língua brasileira de sinais (Libras).

Se há alunos com necessidades especiais, espera-se que tenham acompanhamento de atendimento especializado ou acompanhamento de intérprete de Libras, no caso dos alunos surdos. Isso reforça que a convivência com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, aguça a sensibilidade, a percepção, a compreensão e o interesse por sua situação de excluído social<sup>111</sup>.

Os dados levaram a alguns questionamentos importantes para reflexão, como a diferença entre o número de alunos oriundos da educação especial e o número de atendimentos efetivos prestados pela escola pesquisada. Se há 14 alunos com transtorno de déficit de atenção, com ou sem hiperatividade, regularmente matriculados nessa escola, nas turmas pesquisadas, não poderia haver somente 11 alunos com atendimento especializado. Dois vieses poderiam ser considerados: erro de informação dos dados por parte dos professores (o que denota desconhecimento de causa) ou que a demanda de atendimento da educação especial, ainda, não é atendida em sua totalidade. Ambas as hipóteses são ruins, pois podem ter relação direta no processo pedagógico e nas relações interpessoais entre professores e alunos, fato que pode configurar a importância de aprofundar os estudos nesse campo. Mais adiante o tema será retomado a partir do confronto entre as variáveis apresentadas e os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos.

Ainda, em se tratando do perfil dos professores participantes da pesquisa, aponta-se outra questão que suscitou questionamentos, trata-se da autopercepção desses profissionais a respeito do seu estilo de liderança em sala de aula. O questionário sociodemográfico e de trabalho, utilizado para coletar os dados dos professores, indagou-os a respeito da sua própria percepção, sobre seu comportamento em sala de aula, considerando as dimensões: 1) quanto é participativo com os alunos, por exemplo: elogia o comportamento adequado, incentiva boas ações, mostra-se como modelo, é afetivo, preocupa-se com eles, ajuda quando alguém precisa, considera todos os alunos importantes; 2) quanto é exigente, por exemplo: coloca as regras com clareza, diz o que exatamente deve ser feito, cobra o cumprimento das regras por todos, cobra tarefas que eles possam cumprir, é consistente nos encaminhamentos; e 3) quanto costuma se exceder diante de comportamentos considerados inadequados dos alunos, por exemplo: briga, grita, fala palavras agressivas e desrespeitosas. A partir do cruzamento dessas informações foi possível identificar o estilo de liderança autodeclarado pelo professor.

Numa escala de 1 a 10 pontos, os professores deveriam se posicionar, em cada uma dessas dimensões, assinalando o valor que melhor correspondia à sua percepção. Nota-se que o instrumento aplicado aos professores apresenta a terminologia *participativo* para identificar os professores responsivos e exceder-se para o controle coercitivo. Optou-se por fazer o registro dessa forma para não induzir os respondentes a



percebida situação e, também, porque os termos responsividade e abuso de controle coercitivo não são tão comuns entre os professores. Esses dados foram apresentados no Quadro 14.

| Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos indesejados dos alunos, no mesmo diante de qualquer coisa que eles façam ou digam? | Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos indesejados dos alunos, no mesmo diante de qualquer coisa que eles façam ou digam? | Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos indesejados dos alunos, no mesmo diante de qualquer coisa que eles façam ou digam? | Quanto você costuma exceder-se diante de comportamentos indesejados dos alunos, no mesmo diante de qualquer coisa que eles façam ou digam? |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                            | 8,60                                                                                                                                       | 8,60                                                                                                                                       |                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                            | 8,60                                                                                                                                       | 8,60                                                                                                                                       |                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                            | Desvio Padrão (σ)                                                                                                                          | 2,29                                                                                                                                       |                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                            | Mínimo                                                                                                                                     |                                                                                                                                            |                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                            | Máximo                                                                                                                                     |                                                                                                                                            |                                                                                                                                            |

QUADRO 14 – AUTOPERCEPÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONSIDERANDO AS DIMENSÕES: PARTICIPATIVO, EXIGENTE E CONTROLE COERCITIVO

FONTE: o autor

A fim de identificar os estilos de liderança dos professores, percebidos por eles próprios, foram analisados os escores de responsividade (média = 8,60;  $\sigma = 1,29$ ), exigência (média = 8,23;  $\sigma = 1,38$ ) e controle coercitivo (média = 5,13;  $\sigma = 2,70$ ), por meio da média, da mediana. A partir da categorização dos escores obtidos das dimensões de responsividade e exigência foi possível identificar os estilos de liderança autodeclarados pelos próprios professores, conforme destacado na Figura 2.

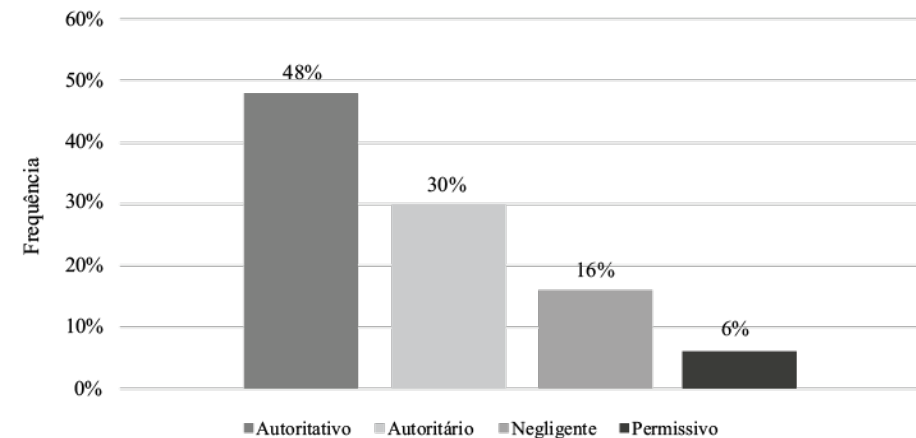


FIGURA 2 – ESTILOS DE LIDERANÇA AUTODECLARADOS PELOS PROFESSORES

FONTE: o autor

Percebe-se que 48% dos professores se declarou autoritativo e uma parcela também significativa afirmou ser autoritária. Poucos professores se percebem negligentes e permissivos, fato que pode ser considerado positivo, considerando que os professores autoritativos combinam as dimensões de responsividade e exigência, o que pode significar um estilo de liderança em que o professor estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, e, ao mesmo tempo, são afetivos. Em relação ao grupo de professores cujas respostas dadas permitem agrupá-los no estilo autoritário, o fato pode estar relacionado às contingências “aversivas” amenas que provavelmente

devem fazer uso em suas aulas para dar conta de comportamentos inadequados de seus alunos (é o que se espera) e, dessa forma, se percebem autoritários ou mesmo aqueles que usam realmente de controle coercitivo na sua prática em sala de aula (o que seria desaconselhável).

Procurou-se saber também qual foi o grau de controle coercitivo autodeclarado pelos próprios professores. Os escores foram categorizados seguindo o mesmo critério adotado na escala original, porém as medidas de corte para categorização basearam-se nos percentis da própria população, que, neste caso, foram os professores. Nos percentis, os intervalos contêm uma casa decimal, apesar de que os resultados das observações foram em números inteiros, fato comum com escala de pequena amplitude, como a que foi utilizada neste instrumento. O Quadro 15 demonstra as medidas de corte utilizadas na correção dessa escala.

| Percentis obtidos |  |  |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|--|--|
| RC                |  |  |  |  |  |
| Baixo             |  |  |  |  |  |
| Tendência a baixo |  |  |  |  |  |
| Tendência a alto  |  |  |  |  |  |
| Alto              |  |  |  |  |  |

\* R = responsividade; E = exigência; CC = controle coercitivo

QUADRO 15 – CATEGORIZAÇÃO DOS ESCORES OBTIDOS EM PERCENTIS E CLASSIFICAÇÃO DAS DIMENSÕES DE RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO AUTOPERCEBIDOS PELOS PROFESSORES  
 FONTE: o autor

A avaliação feita pelos professores do próprio comportamento quanto à responsividade e exigência mostrou predomínio de professores classificados como autoritários. Esperava-se, portanto, um número maior de professores com baixo controle coercitivo. A soma do percentual de professores classificados como baixo (10%) com os de tendência a baixo (45%), no quesito controle coercitivo, resulta em 55%, como se vê na Figura 3, percentual próximo do de professores classificados como autoritários (48%).

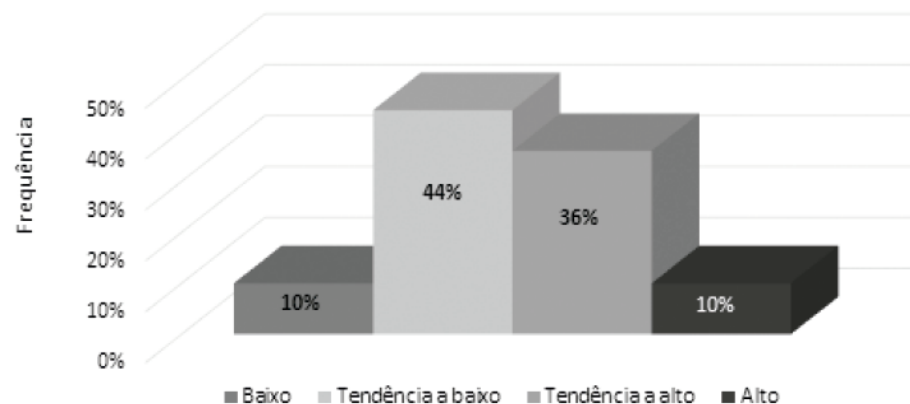


FIGURA 3 – CONTROLE COERCITIVO AUTODECLARADO PELOS PROFESSORES

FONTE: o autor

A maioria dos professores se percebe muito bem, avaliando-se como participativos e exigentes com seus alunos e pouco coercitivos. Ou seja, os professores afirmam não utilizarem de ameaça e punição de forma inadequada, evitando os reforçamentos negativos, como gritar com quem está conversando, fazer o aluno passar vergonha na frente da turma ou xingar o aluno.

Esses resultados merecem ser analisados em paralelo com os dos alunos ao lado e com as respostas dos próprios professores quanto a atitudes avaliadas por eles como positivas e negativas em sala de aula, o que será descrito na terceira e quarta parte desta seção.

## Alunos

No momento da coleta de dados, a escola definida como local de pesquisa tinha 478 alunos regularmente matriculados no 1º e 3º ano do ensino médio, segundo dados coletados junto à secretaria da escola. Desconsiderando aqueles que estavam ausentes, nos dias em que foi realizada a coleta de dados e cinco alunos (três do 1º ano e dois do 3º ano) que, no momento da aplicação optaram em não responder o instrumento de pesquisa, resultou em 458 questionários. O perfil dos alunos participantes da pesquisa está descrito no Quadro 16.

|           | Perfil dos alunos |  |
|-----------|-------------------|--|
|           | Gênero            |  |
| Masculino |                   |  |
| Feminino  |                   |  |
|           | Idade             |  |
|           |                   |  |
| 12 anos   |                   |  |
| 13 anos   |                   |  |
| 14 anos   |                   |  |
| 15 anos   |                   |  |
| 16 anos   |                   |  |
| 17 anos   |                   |  |
| 18 anos   |                   |  |
| 19 anos   |                   |  |
| 20 anos   |                   |  |
| 21 anos   |                   |  |
| 22 anos   |                   |  |
| 23 anos   |                   |  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| Médianos |  |  |
| Mediana  |  |  |
|          |  |  |
|          |  |  |
| Alunos   |  |  |
| Alunos   |  |  |

QUADRO 16 – PERFIL DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONSIDERANDO SEU GÊNERO, IDADE E ANO DE ESTUDO  
 FONTE: o autor

Os resultados apontam predominância feminina entre os alunos participantes da pesquisa (58,7%). A idade desses alunos varia entre 13 e 23 anos, com média de 16,2 anos e a maioria é composta por alunos do primeiro ano do ensino médio. A concentração de alunos encontra-se na faixa etária entre 15 e 17 anos (75,9%), mostrando distribuição próxima ao que é previsto na Lei nº 9.394/96 e legislação complementar, ou seja, iniciar o ensino médio com 15 anos de idade e concluí-lo aos 17 ou 18 anos incompletos. Os alunos que se encontram acima de 18 anos de idade correspondem a 5,5% da população pesquisada.

A legislação brasileira considera a fase da adolescência o período entre 12 e 18 anos de idade, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, 1990), e a Lei nº 9.394/96 prevê que a escolaridade, em nível de ensino médio regular, destina-se aos jovens com idade entre 15 e 17 ou 18 anos. Os limites cronológicos da adolescência são definidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos (adolescentes) e pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (juventude)<sup>112</sup>. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 1990, define a adolescência como a faixa etária de 12 e 18 anos de idade (Artigo 2º). No entanto, não há restrição legal para que os jovens de mais idade estejam matriculados no ensino médio regular, apesar de existir a oferta de uma modalidade específica, que seria a educação de jovens e adultos (EJA), para atender a essa outra faixa etária. Como o estudo foi direcionado a alunos matriculados no ensino médio, manteve-se os 5,5% de respondentes com mais de 18 anos de idade, já que frequentam as classes regulares do Ensino Médio e não classes de EJA.

O questionário aplicado aos alunos permitiu que cada aluno avaliasse dois professores, ou seja, cada um dos 458 alunos avaliou dois professores das diferentes disciplinas da matriz curricular da escola, totalizando 916 escalas respondidas. Essa distribuição está disposta no Quadro 17.

|                                     | Perquência |  |
|-------------------------------------|------------|--|
| Arte                                |            |  |
| Biologia                            |            |  |
| Educação Física                     |            |  |
| Filosofia                           |            |  |
|                                     | Perquência |  |
| Geografia                           |            |  |
| Historia                            |            |  |
| Idioma Estrangeira Moderna – Inglês |            |  |
| Idioma Portuguesa e Literatura      |            |  |
| Matemática                          |            |  |
| Química                             |            |  |
| Sociologia                          |            |  |
| 90600                               |            |  |

QUADRO 17 – NÚMERO DE AVALIAÇÕES REALIZADAS PELOS ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA,

A matriz curricular do ensino médio da referida escola possui 12 disciplinas pertencentes ao núcleo comum, ou seja, estão presentes no ensino médio, independentemente do curso ou do período em que o aluno estuda: diurno ou noturno. As disciplinas que tiveram mais avaliações por parte dos alunos foram Educação Física (11,8%), Língua Portuguesa e Literatura (10,9%), Filosofia (10,2%) e Matemática (10,1%). Nota-se, ainda, que a disciplina de Arte teve o menor percentual de avaliações (3,6%), dado justificado porque essa disciplina, nos cursos técnicos oferecidos pela escola, é ofertada somente no segundo ano e essas turmas não foram contempladas neste estudo.

Usando o Ielp, foi possível computar os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo de cada professor, o que, posteriormente, permitiu identificar os estilos de liderança dos professores de acordo com a percepção dos alunos. O Quadro 18 apresenta as medidas encontradas na população pesquisada.

| Responsividade | Exigência | Controle coercitivo |  |
|----------------|-----------|---------------------|--|
| 19,50          | 19,50     | 19,50               |  |
| 20,00          | 20,00     | 20,00               |  |
| 20,50          | 20,50     | 20,50               |  |
| 21,00          | 21,00     | 21,00               |  |
| 21,50          | 21,50     | 21,50               |  |
| 22,00          | 22,00     | 22,00               |  |
| 22,50          | 22,50     | 22,50               |  |
| 23,00          | 23,00     | 23,00               |  |
| 23,50          | 23,50     | 23,50               |  |
| 24,00          | 24,00     | 24,00               |  |
| 24,50          | 24,50     | 24,50               |  |
| 25,00          | 25,00     | 25,00               |  |
| 25,50          | 25,50     | 25,50               |  |
| 26,00          | 26,00     | 26,00               |  |
| 26,50          | 26,50     | 26,50               |  |
| 27,00          | 27,00     | 27,00               |  |
| 27,50          | 27,50     | 27,50               |  |
| 28,00          | 28,00     | 28,00               |  |
| 28,50          | 28,50     | 28,50               |  |
| 29,00          | 29,00     | 29,00               |  |
| 29,50          | 29,50     | 29,50               |  |
| 30,00          | 30,00     | 30,00               |  |
| 30,50          | 30,50     | 30,50               |  |
| 31,00          | 31,00     | 31,00               |  |
| 31,50          | 31,50     | 31,50               |  |
| 32,00          | 32,00     | 32,00               |  |
| 32,50          | 32,50     | 32,50               |  |
| 33,00          | 33,00     | 33,00               |  |
| 33,50          | 33,50     | 33,50               |  |
| 34,00          | 34,00     | 34,00               |  |
| 34,50          | 34,50     | 34,50               |  |
| 35,00          | 35,00     | 35,00               |  |
| 35,50          | 35,50     | 35,50               |  |
| 36,00          | 36,00     | 36,00               |  |
| 36,50          | 36,50     | 36,50               |  |
| 37,00          | 37,00     | 37,00               |  |
| 37,50          | 37,50     | 37,50               |  |
| 38,00          | 38,00     | 38,00               |  |
| 38,50          | 38,50     | 38,50               |  |
| 39,00          | 39,00     | 39,00               |  |
| 39,50          | 39,50     | 39,50               |  |
| 40,00          | 40,00     | 40,00               |  |
| 40,50          | 40,50     | 40,50               |  |
| 41,00          | 41,00     | 41,00               |  |
| 41,50          | 41,50     | 41,50               |  |
| 42,00          | 42,00     | 42,00               |  |
| 42,50          | 42,50     | 42,50               |  |
| 43,00          | 43,00     | 43,00               |  |
| 43,50          | 43,50     | 43,50               |  |
| 44,00          | 44,00     | 44,00               |  |
| 44,50          | 44,50     | 44,50               |  |
| 45,00          | 45,00     | 45,00               |  |
| 45,50          | 45,50     | 45,50               |  |
| 46,00          | 46,00     | 46,00               |  |
| 46,50          | 46,50     | 46,50               |  |
| 47,00          | 47,00     | 47,00               |  |
| 47,50          | 47,50     | 47,50               |  |
| 48,00          | 48,00     | 48,00               |  |
| 48,50          | 48,50     | 48,50               |  |
| 49,00          | 49,00     | 49,00               |  |
| 49,50          | 49,50     | 49,50               |  |
| 50,00          | 50,00     | 50,00               |  |
| 50,50          | 50,50     | 50,50               |  |
| 51,00          | 51,00     | 51,00               |  |
| 51,50          | 51,50     | 51,50               |  |
| 52,00          | 52,00     | 52,00               |  |
| 52,50          | 52,50     | 52,50               |  |
| 53,00          | 53,00     | 53,00               |  |
| 53,50          | 53,50     | 53,50               |  |
| 54,00          | 54,00     | 54,00               |  |
| 54,50          | 54,50     | 54,50               |  |
| 55,00          | 55,00     | 55,00               |  |
| 55,50          | 55,50     | 55,50               |  |
| 56,00          | 56,00     | 56,00               |  |
| 56,50          | 56,50     | 56,50               |  |
| 57,00          | 57,00     | 57,00               |  |
| 57,50          | 57,50     | 57,50               |  |
| 58,00          | 58,00     | 58,00               |  |
| 58,50          | 58,50     | 58,50               |  |
| 59,00          | 59,00     | 59,00               |  |
| 59,50          | 59,50     | 59,50               |  |
| 60,00          | 60,00     | 60,00               |  |
| 60,50          | 60,50     | 60,50               |  |
| 61,00          | 61,00     | 61,00               |  |
| 61,50          | 61,50     | 61,50               |  |
| 62,00          | 62,00     | 62,00               |  |
| 62,50          | 62,50     | 62,50               |  |
| 63,00          | 63,00     | 63,00               |  |
| 63,50          | 63,50     | 63,50               |  |
| 64,00          | 64,00     | 64,00               |  |
| 64,50          | 64,50     | 64,50               |  |
| 65,00          | 65,00     | 65,00               |  |
| 65,50          | 65,50     | 65,50               |  |
| 66,00          | 66,00     | 66,00               |  |
| 66,50          | 66,50     | 66,50               |  |
| 67,00          | 67,00     | 67,00               |  |
| 67,50          | 67,50     | 67,50               |  |
| 68,00          | 68,00     | 68,00               |  |
| 68,50          | 68,50     | 68,50               |  |
| 69,00          | 69,00     | 69,00               |  |
| 69,50          | 69,50     | 69,50               |  |
| 70,00          | 70,00     | 70,00               |  |
| 70,50          | 70,50     | 70,50               |  |
| 71,00          | 71,00     | 71,00               |  |
| 71,50          | 71,50     | 71,50               |  |
| 72,00          | 72,00     | 72,00               |  |
| 72,50          | 72,50     | 72,50               |  |
| 73,00          | 73,00     | 73,00               |  |
| 73,50          | 73,50     | 73,50               |  |
| 74,00          | 74,00     | 74,00               |  |
| 74,50          | 74,50     | 74,50               |  |
| 75,00          | 75,00     | 75,00               |  |
| 75,50          | 75,50     | 75,50               |  |
| 76,00          | 76,00     | 76,00               |  |
| 76,50          | 76,50     | 76,50               |  |
| 77,00          | 77,00     | 77,00               |  |
| 77,50          | 77,50     | 77,50               |  |
| 78,00          | 78,00     | 78,00               |  |
| 78,50          | 78,50     | 78,50               |  |
| 79,00          | 79,00     | 79,00               |  |
| 79,50          | 79,50     | 79,50               |  |
| 80,00          | 80,00     | 80,00               |  |
| 80,50          | 80,50     | 80,50               |  |
| 81,00          | 81,00     | 81,00               |  |
| 81,50          | 81,50     | 81,50               |  |
| 82,00          | 82,00     | 82,00               |  |
| 82,50          | 82,50     | 82,50               |  |
| 83,00          | 83,00     | 83,00               |  |
| 83,50          | 83,50     | 83,50               |  |
| 84,00          | 84,00     | 84,00               |  |
| 84,50          | 84,50     | 84,50               |  |
| 85,00          | 85,00     | 85,00               |  |
| 85,50          | 85,50     | 85,50               |  |
| 86,00          | 86,00     | 86,00               |  |
| 86,50          | 86,50     | 86,50               |  |
| 87,00          | 87,00     | 87,00               |  |
| 87,50          | 87,50     | 87,50               |  |
| 88,00          | 88,00     | 88,00               |  |
| 88,50          | 88,50     | 88,50               |  |
| 89,00          | 89,00     | 89,00               |  |
| 89,50          | 89,50     | 89,50               |  |
| 90,00          | 90,00     | 90,00               |  |
| 90,50          | 90,50     | 90,50               |  |
| 91,00          | 91,00     | 91,00               |  |
| 91,50          | 91,50     | 91,50               |  |
| 92,00          | 92,00     | 92,00               |  |
| 92,50          | 92,50     | 92,50               |  |
| 93,00          | 93,00     | 93,00               |  |
| 93,50          | 93,50     | 93,50               |  |
| 94,00          | 94,00     | 94,00               |  |
| 94,50          | 94,50     | 94,50               |  |
| 95,00          | 95,00     | 95,00               |  |
| 95,50          | 95,50     | 95,50               |  |
| 96,00          | 96,00     | 96,00               |  |
| 96,50          | 96,50     | 96,50               |  |
| 97,00          | 97,00     | 97,00               |  |
| 97,50          | 97,50     | 97,50               |  |
| 98,00          | 98,00     | 98,00               |  |
| 98,50          | 98,50     | 98,50               |  |
| 99,00          | 99,00     | 99,00               |  |
| 99,50          | 99,50     | 99,50               |  |
| 100,00         | 100,00    | 100,00              |  |

QUADRO 18 – ESCORES DE RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO DOS PROFESSORES, PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
FONTE: o autor

A partir do levantamento dos escores das escalas de responsividade, exigência e controle coercitivo, foi possível identificar os estilos de liderança dos professores, sob a perspectiva dos alunos adolescentes. A Figura 4 apresenta a distribuição dos profissionais, nos quatro estilos de liderança, de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio.

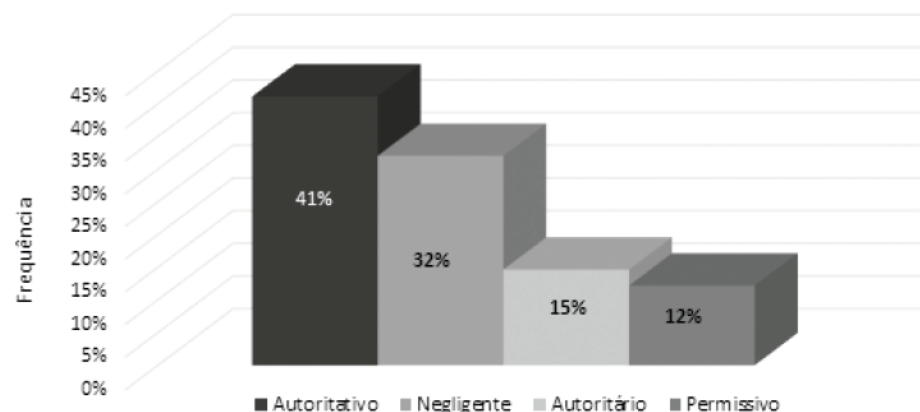


FIGURA 4 – DISTRIBUIÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
 FONTE: o autor

Os resultados ilustrados divergem, em alguns aspectos, do que foi autodeclarado pelos próprios professores. O percentual classificado no estilo autoritativo se aproxima (na autopercepção do professor, 48% são autoritativos; percebidos pelos alunos, são 41%). Os demais percentuais são diferentes, visto que os alunos consideraram uma parcela significativa dos professores (32%) como negligentes, enquanto no autorrelato dos professores encontra-se 16% nessa classificação.

Em relação aos estilos dos professores percebidos pelos alunos, percebe-se uma distribuição dos estilos de liderança bastante parecida com os resultados encontrados em pesquisas sobre estilos parentais, ou seja, a maioria distribuída entre autoritativos e negligentes. Os estilos parentais autoritativo e negligente são apontados como mais frequentes na avaliação que os filhos fazem dos pais<sup>113</sup>. Adotar um estilo parental autoritativo é bastante adequado, para uma educação saudável dos filhos, interferindo, positivamente, sobre o desenvolvimento psicológico de crianças e adolescentes<sup>114</sup>. Outros autores afirmam que, em adolescentes, esse estilo encontra-se associado a melhores níveis de adaptação psicológica, competência social, autoestima, desempenho acadêmico, autoconfiança e menores níveis de problemas de comportamento, ansiedade e depressão. Por outro lado, os estilos negligente, autoritário e permissivo parecem estar relacionados à presença de resultados negativos, no desenvolvimento dos alunos, como problemas de comportamento, abuso de substâncias químicas, fracasso escolar e baixa

autoestima. Resta saber por que os alunos consideram uma parcela significativa dos seus professores (32%) como negligentes, bem como em relação às diferenças entre o que é autopercibido pelo professor e o que aluno percebe sobre ele.

Além de identificar os estilos de liderança, foi possível verificar o nível de responsividade e exigência dos professores, pois mesmo entre aqueles professores considerados autoritativos existem diferenças; por exemplo, podem apresentar responsividade alta e exigência alta, mas também podem apresentar responsividade com tendência à alta e exigência com tendência à alta. Essa análise permite a categorização dos estilos de liderança de professores, analisados em relação às práticas utilizadas, bem como sua frequência.

Em relação às práticas de responsividade e exigência dos professores, percebidas pelos alunos, à medida que elas são relacionadas, dentro de cada um dos estilos de liderança, foi possível distribuir os professores participantes da pesquisa, conforme apresentado no Quadro 19.

| Estilo de liderança | Responsividade                                                         | Exigência |  |  |  |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------|-----------|--|--|--|
| Autoritativo        | Responsividade alta e exigência alta                                   |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade alta e exigência com tendência à alta                   |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à alta e exigência alta                   |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à alta e exigência com tendência à alta   |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade baixa e exigência alta                                  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade baixa e exigência com tendência à alta                  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à baixa e exigência alta                  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à baixa e exigência com tendência à alta  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade alta e exigência baixa                                  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à alta e exigência baixa                  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à alta e exigência com tendência à baixa  |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade baixa e exigência baixa                                 |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade baixa e exigência com tendência à baixa                 |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à baixa e exigência baixa                 |           |  |  |  |
| Autoritativo        | Responsividade com tendência à baixa e exigência com tendência à baixa |           |  |  |  |
| Total               |                                                                        |           |  |  |  |
| Assentes            |                                                                        |           |  |  |  |
| Total               |                                                                        |           |  |  |  |

QUADRO 19 – ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, CONSIDERANDO SUAS PRÁTICAS DE RESPONSABILIDADE E EXIGÊNCIA

FONTE: o autor

De acordo com os resultados, percebe-se que, entre os professores que os alunos consideram autoritativos, a maioria se apresenta com responsividade e exigência com tendência à alta e, entre os professores percebidos como negligentes, sobressaem aqueles com responsividade com tendência à baixa e exigência baixa.

Além de considerar as dimensões de responsividade e exigência, foi possível identificar o controle coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos. Para interpretar os escores obtidos pelos professores, em cada escala do Ielp, assim como na de controle coercitivo, os resultados dos professores foram agrupados nos percentis 16, 17-49, 50-83 e 84.

Foi tomado como referência a distribuição na curva de normalidade dos resultados obtidos. Ou seja, entre os percentis 16 e 34 encontram-se aproximadamente 68% dos participantes. Acima do percentil 84 encontram-se 16% e abaixo do percentil 16, os outros 16%. Os resultados estão apresentados na Figura 5.

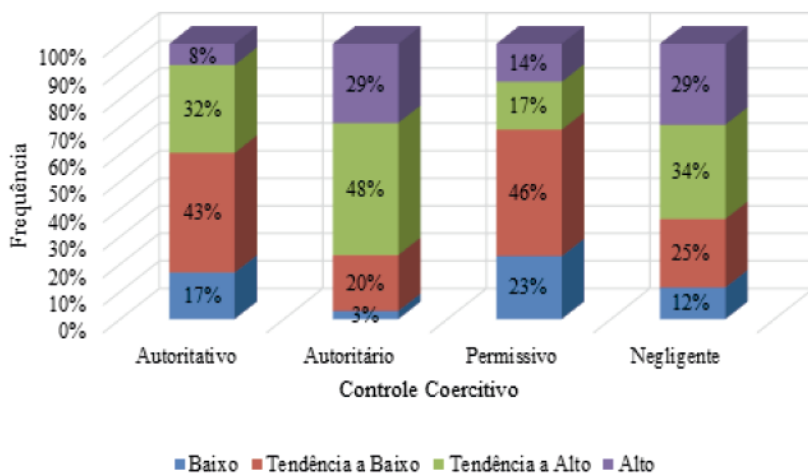


FIGURA 5 – COMPARAÇÃO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E O SEU GRAU DE CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 117,96$ , GL = 9,  $P = 0,000$ )  
 FONTE: o autor

Os dados apresentados permitem observar diferenças significativas entre os grupos ( $\chi^2 = 117,96$ , GL = 9,  $P = 0,000$ ). O controle coercitivo entre os professores considerados autoritários (29%) e negligentes (29%) percebidos pelos alunos é alto. Vinte e nove por cento dos respondentes avalia seus professores como autoritários, ou seja, aqueles que buscam a obediência dos alunos, mas não demonstram interesse e afetividade por eles; além disso, predominam, em suas aulas, alta exigência, baixa responsividade e alto controle coercitivo. Os professores negligentes, que não estabelecem regras e limites, não monitoram o comportamento dos alunos e não são afetivos com eles; além de não serem responsivos nem exigentes, também aproximaram índice elevado de controle coercitivo (29%) na visão dos alunos.

Com base nesses dados, surge o questionamento a respeito de duas situações comuns no cotidiano da sala de aula: professores autoritários conseguem manter a organização e o silêncio, durante suas aulas, o que não necessariamente traduz-se em aprendizagem significativa por parte dos alunos. Em outra situação, na aula ministrada



por um professor negligente, não há exigência nem responsabilidade e o professor faz uso com frequência de controle coercitivo, na tentativa de levar a contento sua aula, o que, muitas vezes, não acontece. Os resultados indicam que mesmo o professor autoritativo usa controle coercitivo em suas aulas (apesar de ser bem menor), parece que isso se tornou institucionalizado em nossa sociedade. No entanto ressalta-se que o menor escore de controle coercitivo alto é encontrado nos professores com estilo de liderança autoritativo. O professor permissivo acaba sendo coercitivo quando deixa os alunos muito à vontade e, conseqüentemente, sem regras, os alunos podem ultrapassar os limites aceitáveis e, dessa forma, o professor tende a empregar o controle coercitivo sobre a classe.

O professor percebido de forma positiva pelos alunos, que pode ser considerado autoritativo, tende a ter a ser mais aceito pelos alunos e provavelmente compreende a necessidade de considerar as relações sociais estabelecidas na escola e promover uma reflexão sobre a importância dessas relações no contexto do processo ensino-aprendizagem<sup>115</sup>. A agressão e submissão com coerção não são atitudes dos professores aprovadas pelos alunos<sup>116</sup>.

Várias são as possibilidades de reflexão baseando-se nesses dados, tomando por ponto de partida o estilo de liderança empregado pelo professor e a tentativa de resolver os problemas por meio da coerção, como a chamada indisciplina dos alunos, a violência, a existência de *bullying*, a turbulência ou apatia nas relações, os confrontos velados, as ameaças de diferentes tipos, as grades de “proteção” espalhadas nas escolas, a depredação de bens, o estresse e adoecimento dos professores e a exclusão de alunos.

Indisciplina é uma infração ao regulamento interno, uma falta de civilidade e uma agressão às boas maneiras e, principalmente, a manifestação de um conflito<sup>117</sup>. A questão polissêmica do vocábulo *disciplina*, que pode se relacionar à punição, regra e obediência para reinar a ordem num determinado grupo<sup>118</sup>.

O termo *bullying* em inglês refere-se a uma denominação diferenciada para a violência, evidenciando uma repercussão negativa da violência, nas relações entre pares, com destaque para o ambiente escolar. Caracteriza-se por atos repetitivos de opressão, tirania, agressão e dominação de pessoas ou grupos sobre outras pessoas ou grupos, subjugados pela força dos primeiros<sup>119</sup>.

A imposição de conteúdos destituídos de interesse e de significado para a vida dos alunos, o precário conteúdo ministrado, a pressão pelo poder sobre as notas ou conceitos, a ignorância quanto aos problemas dos alunos, o tratamento pejorativo, incluindo as agressões verbais e a exposição do aluno ao ridículo, em determinadas situações<sup>120</sup> são atitudes frequentes dos professores em sala de aula.

Na descrição analítica das entrevistas semiestruturadas feitas com os alunos, serão abordadas, com mais profundidade, a percepção dos alunos sobre os estilos de liderança dos professores e o uso do controle coercitivo. Mas pode-se adiantar que os alunos fizeram inúmeras críticas ao professor que não demonstra compromisso com a escola e com os alunos, como: “Marca um aluno negativamente” (E33), “Coloca bastante conteúdo no quadro de giz e não explica” (E29), “Humilha o aluno” (E17). Percebe-se, claramente, que o tratamento dado pelos professores aos alunos nem sempre é o mesmo.

Foi acrescentada, na escala aplicada aos alunos, uma pergunta aberta sobre o

que eles fariam para serem considerados bons professores, tal qual foi perguntando aos próprios professores. Essa análise será descrita na parte específica referente às questões abertas.

## Análise sobre as relações entre as variáveis sociodemográficas de professores e alunos adolescentes do ensino médio

Nesta parte da análise e discussão, apresentam-se os resultados das relações entre as diversas variáveis estabelecidas na presente pesquisa. Os resultados foram obtidos, com base no tratamento estatístico dos dados numéricos, utilizando o teste *t* de *Student* para amostras independentes, Qui-quadrado, One-way Anova com teste *post-hoc* Tukey e Correlação de Pearson, com nível de significância  $p < 0,05$ . Os estilos de liderança dos professores foram calculados pelo escore médio de cada dimensão avaliada (responsividade, exigência e controle coercitivo), sendo analisados pelo teste *t* de *Student*. Apresentam-se as relações entre as variáveis com duas ou mais categorias e as correlações entre os escores obtidos.

Informações prestadas pelos professores e os dados coletados na pesquisa com os alunos adolescentes

Por meio do teste de correlação de *Pearson*, foram comparados os escores referentes às respostas autodeclaradas pelos professores e os escores obtidos, nas três dimensões da escala de estilos de liderança respondida pelos alunos: responsivo, exigente e coercitivo, demonstrados no Quadro 20.

| Professor participante (autodeclarado) | autodeclarado |  |  |  |
|----------------------------------------|---------------|--|--|--|
| Responsividade                         |               |  |  |  |
| 0,083                                  |               |  |  |  |
| 1904                                   |               |  |  |  |
| Exigência                              |               |  |  |  |
| 0,998                                  |               |  |  |  |
| 1905                                   |               |  |  |  |
| Controle coercitivo                    |               |  |  |  |
| 0,089                                  |               |  |  |  |
| 1901                                   |               |  |  |  |

\*  $p < 0,05$

QUADRO 20 – CORRELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES, PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO E ESTILOS AUTODECLARADOS PELOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA  
 FONTE: o autor

O teste de correlação de *Pearson* confirmou a existência de relação significativa entre as autodeclarações dos professores sobre seus estilos de liderança e as percebidas pelos alunos. Embora os índices de significância sejam conclusivos, os coeficientes de correlação podem ser considerados baixos (abaixo de 15%) para observações sobre um mesmo objeto (nesse caso, as práticas dos professores). Essa condição pode ser atribuída ao método de coleta diferenciado, para os professores (escala de 1 a 10 pontos, com três itens) e para os alunos (escala lelp, de três pontos, com 56 itens) ou pode, também, ser considerada como fruto de um viés característico da auto-observação.

O dado para o professor autoritativo correlaciona-se com o valor de responsividade vista pelos alunos; ou seja, tanto professores quanto alunos consideram importante atitudes como: elogiar o comportamento adequado, incentivar boas ações, mostrar-se como modelo, ser afetivo, preocupar-se com os alunos, ajudar quando alguém necessitar, considerar todos os alunos importantes e sem coerção. No entanto, fica evidente que o professor que se percebe exigente não é responsivo, na percepção dos alunos; por exemplo: cobra tarefas considerando que os alunos podem cumprir, mas não o faz com afetividade. Mas também não exerce controle coercitivo, ou seja, não costuma exceder-se diante de comportamentos inadequados dos alunos.

A relação entre os dados coletados com os professores e alunos, ainda, permite afirmar que professor que admite ser coercitivo apresenta correlação com controle coercitivo percebido pelos alunos. O professor impõe uma situação negativa em sala de aula, utiliza, para isso, ameaças e punições inadequadas, de diversas naturezas. Podem ser: punição positiva, como o exemplo descrito pelos alunos nas entrevistas semiestruturadas – altera a voz em sala de aula por qualquer coisa (E13); punição negativa, quando o professor usa o critério de descontar nota do aluno que está conversando; reforço negativo, o que as autoras denominam como fuga, quando o aluno arruma um motivo para não assistir à aula, por exemplo, uma dor de cabeça; e esquiva, quando o aluno copia a resposta dada pelo colega para não ser ridicularizado em sala de aula.

A Figura 6 apresenta as divergências entre o que foi autodeclarado pelos professores e o que os alunos percebem sobre eles a respeito de seus estilos de liderança.

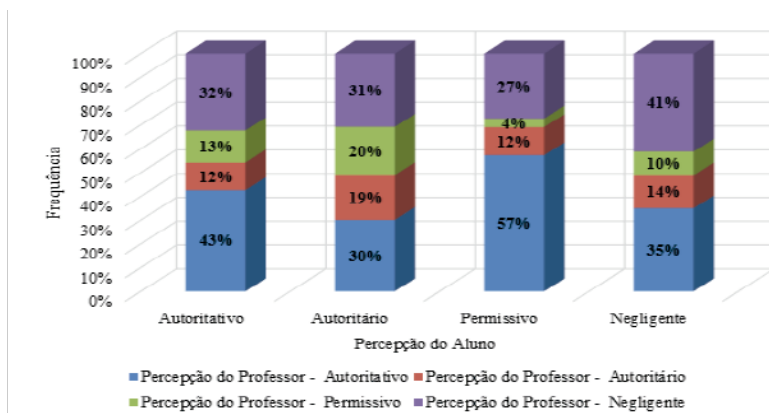


FIGURA 6 – ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES NA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

FONTE: o autor

A autodeclaração dos professores que encontra maior consistência com a percepção dos alunos é o autoritativo (43% é o maior percentual de concordância). A inconsistência que merece maior destaque nessa análise é a do professor que se considera autoritativo (43%), mas, de acordo com os alunos, ele é permissivo (57%) e negligente (35%). Assim como na análise anterior, em que os professores se consideram negligentes e, para os alunos, são autoritativos, nesse caso, aparece novamente essa diferenciação. Porém, aqui,

Os resultados dos alunos indicam que professores autodeclarados autoritativos, para os alunos, são permissivos. Algumas indagações são pertinentes: por que mais da metade dos professores (57%) se autodeclarou autoritativo? O fato estaria relacionado às características de cada um desses estilos de liderança? Seria por incompreensão de ambas as partes sobre as diferenças entre ser autoritativo e permissivo?

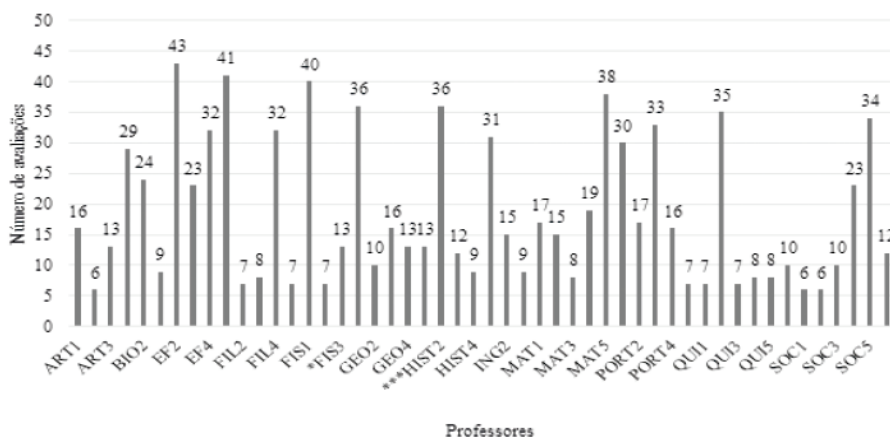
O professor autoritativo contribui para a autonomia do aluno na realização das atividades escolares, funcionando como um reforço positivo na sua aprendizagem, bem como suporte, durante as dificuldades sentidas pelos alunos, no decorrer das aulas. Um professor que mantém o equilíbrio entre responsividade e exigência tende a ser melhor aceito entre os alunos e, conseqüentemente, torna-se um agente facilitador para o sucesso escolar<sup>121</sup>.

O estilo autoritativo está relacionado à capacidade do professor de combinar as dimensões de responsividade e exigência de forma equilibrada. Nesse estilo, o professor exigente estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, predominando as contingências positivas reforçadoras. Podem aparecer contingências aversivas, não coercivas, de pouca intensidade, o suficiente para produzir as mudanças comportamentais desejadas. As respostas às indagações feitas poderiam ser explicadas a partir dessa concepção de estilo de liderança de professores. Ou seja, os alunos estariam considerando o professor como permissivo e não autoritativo, por usar de contingências aversivas de pouca intensidade, não compreendendo o princípio de equilíbrio entre responsividade e exigência. Por outro lado, o professor se considera autoritativo, porque estabelece regras, limites e monitora o comportamento dos alunos, porém não levando em conta o nível de exigência no cumprimento dessas normas.

O estilo de liderança permissivo está presente em professores responsivos, porém não exigentes. Não estabelecem regras e limites apropriados ou até o fazem, mas não deixam explícitas as consequências advindas quando os alunos não as cumprem. De acordo com essa definição, os alunos consideram permissivos os professores que se autodeclararam autoritativos, justamente porque não são exigentes. Ou seja, os professores acham que são autoritativos, no entanto esse pensamento difere da sua prática. Vale ressaltar também que os professores podem e, geralmente, têm atitudes diferenciadas para alunos diferentes.

Os estilos de liderança predominantes nos professores influenciam no comportamento acadêmico dos alunos<sup>122</sup>. Apesar de a pesquisa referenciada ter sido realizada com alunos menores (4º ano do ensino fundamental), considera-se bastante pertinente ao presente estudo, haja vista que seus resultados, também, apontam para a predominância dos estilos autoritativo e negligente entre os professores e o nível de controle coercitivo avaliado pelos alunos foi considerado alto. Destacam-se resultados mais positivos quando os comportamentos estão relacionados à interação entre professor-aluno.

Nesta parte são apresentadas e discutidas as relações entre as variáveis sociodemográficas (gênero e idade) e de trabalho (formação acadêmica e tempo de serviço em classes com alunos adolescentes do ensino médio) dos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos. Primeiramente, foi analisado o número de avaliações feitas pelos alunos adolescentes, para cada professor envolvido na pesquisa, como pode ser observado na Figura 7.



\* MAT2 e FIS3; \*\* ING3 e PORT5; \*\*\* HIST2 e SOC6 – mesmo professor, em turmas diferentes.

FIGURA 7 – NÚMERO DE AVALIAÇÕES RECEBIDAS POR TODOS OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

FONTE: o autor

Observa-se que o número de alunos respondentes sobre cada professor variou bastante, entre seis e 43. O professor EF2 aparece com maior número de avaliações (43), enquanto ART2, SOC1 e SOC2 tiveram o menor número de avaliações. A metodologia usada na coleta de dados não permitiu aproximar o número de avaliações entre todos os professores participantes da pesquisa, considerando que todos os professores das turmas pesquisadas concordaram com sua participação e o número de turmas que cada professor ministra aulas difere bastante. Portanto é justificável que um professor, por exemplo, EF2, tenha sido avaliado por mais alunos, justamente, porque é regente na maioria das turmas envolvidas com a pesquisa.

O escore bruto obtido na correção de uma escala representa alguns aspectos do desempenho de uma pessoa, porém, por si só, não transmite qualquer significado; por isso, nesta pesquisa, utilizou-se o escore médio obtido por cada professor, independentemente do número de avaliações recebidas. Os resultados do escore médio de responsividade (R), exigência (E) e controle coercitivo (CC) de cada professor, com base na percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, estão descritos no Quadro 21.

| Escalas* |  |  |
|----------|--|--|
|          |  |  |

|        |  |  |  |  |
|--------|--|--|--|--|
| RG     |  |  |  |  |
| A68    |  |  |  |  |
| AGE01a |  |  |  |  |
| AGE01b |  |  |  |  |
| AGE01c |  |  |  |  |
| AGE01d |  |  |  |  |
| AGE01e |  |  |  |  |
| AGE01f |  |  |  |  |
| AGE01g |  |  |  |  |
| AGE01h |  |  |  |  |
| AGE01i |  |  |  |  |
| AGE01j |  |  |  |  |
| AGE01k |  |  |  |  |
| AGE01l |  |  |  |  |
| AGE01m |  |  |  |  |
| AGE01n |  |  |  |  |
| AGE01o |  |  |  |  |
| AGE01p |  |  |  |  |
| AGE01q |  |  |  |  |
| AGE01r |  |  |  |  |
| AGE01s |  |  |  |  |
| AGE01t |  |  |  |  |
| AGE01u |  |  |  |  |
| AGE01v |  |  |  |  |
| AGE01w |  |  |  |  |
| AGE01x |  |  |  |  |
| AGE01y |  |  |  |  |
| AGE01z |  |  |  |  |
| AGE02a |  |  |  |  |
| AGE02b |  |  |  |  |
| AGE02c |  |  |  |  |
| AGE02d |  |  |  |  |
| AGE02e |  |  |  |  |
| AGE02f |  |  |  |  |
| AGE02g |  |  |  |  |
| AGE02h |  |  |  |  |
| AGE02i |  |  |  |  |
| AGE02j |  |  |  |  |
| AGE02k |  |  |  |  |
| AGE02l |  |  |  |  |
| AGE02m |  |  |  |  |
| AGE02n |  |  |  |  |
| AGE02o |  |  |  |  |
| AGE02p |  |  |  |  |
| AGE02q |  |  |  |  |
| AGE02r |  |  |  |  |
| AGE02s |  |  |  |  |
| AGE02t |  |  |  |  |
| AGE02u |  |  |  |  |
| AGE02v |  |  |  |  |
| AGE02w |  |  |  |  |
| AGE02x |  |  |  |  |
| AGE02y |  |  |  |  |
| AGE02z |  |  |  |  |
| AGE03a |  |  |  |  |
| AGE03b |  |  |  |  |
| AGE03c |  |  |  |  |
| AGE03d |  |  |  |  |
| AGE03e |  |  |  |  |
| AGE03f |  |  |  |  |
| AGE03g |  |  |  |  |
| AGE03h |  |  |  |  |
| AGE03i |  |  |  |  |
| AGE03j |  |  |  |  |
| AGE03k |  |  |  |  |
| AGE03l |  |  |  |  |
| AGE03m |  |  |  |  |
| AGE03n |  |  |  |  |
| AGE03o |  |  |  |  |
| AGE03p |  |  |  |  |
| AGE03q |  |  |  |  |
| AGE03r |  |  |  |  |
| AGE03s |  |  |  |  |
| AGE03t |  |  |  |  |
| AGE03u |  |  |  |  |
| AGE03v |  |  |  |  |
| AGE03w |  |  |  |  |
| AGE03x |  |  |  |  |
| AGE03y |  |  |  |  |
| AGE03z |  |  |  |  |
| AGE04a |  |  |  |  |
| AGE04b |  |  |  |  |
| AGE04c |  |  |  |  |
| AGE04d |  |  |  |  |
| AGE04e |  |  |  |  |
| AGE04f |  |  |  |  |
| AGE04g |  |  |  |  |
| AGE04h |  |  |  |  |
| AGE04i |  |  |  |  |
| AGE04j |  |  |  |  |
| AGE04k |  |  |  |  |
| AGE04l |  |  |  |  |
| AGE04m |  |  |  |  |
| AGE04n |  |  |  |  |
| AGE04o |  |  |  |  |
| AGE04p |  |  |  |  |
| AGE04q |  |  |  |  |
| AGE04r |  |  |  |  |
| AGE04s |  |  |  |  |
| AGE04t |  |  |  |  |
| AGE04u |  |  |  |  |
| AGE04v |  |  |  |  |
| AGE04w |  |  |  |  |
| AGE04x |  |  |  |  |
| AGE04y |  |  |  |  |
| AGE04z |  |  |  |  |
| AGE05a |  |  |  |  |
| AGE05b |  |  |  |  |
| AGE05c |  |  |  |  |
| AGE05d |  |  |  |  |
| AGE05e |  |  |  |  |
| AGE05f |  |  |  |  |
| AGE05g |  |  |  |  |
| AGE05h |  |  |  |  |
| AGE05i |  |  |  |  |
| AGE05j |  |  |  |  |
| AGE05k |  |  |  |  |
| AGE05l |  |  |  |  |
| AGE05m |  |  |  |  |
| AGE05n |  |  |  |  |
| AGE05o |  |  |  |  |
| AGE05p |  |  |  |  |
| AGE05q |  |  |  |  |
| AGE05r |  |  |  |  |
| AGE05s |  |  |  |  |
| AGE05t |  |  |  |  |
| AGE05u |  |  |  |  |
| AGE05v |  |  |  |  |
| AGE05w |  |  |  |  |
| AGE05x |  |  |  |  |
| AGE05y |  |  |  |  |
| AGE05z |  |  |  |  |
| AGE06a |  |  |  |  |
| AGE06b |  |  |  |  |
| AGE06c |  |  |  |  |
| AGE06d |  |  |  |  |
| AGE06e |  |  |  |  |

Os resultados obtidos mostram que, submetidos à análise de correlação, não foi identificada relação significativa entre os escores médios e o número de respondentes. Assim, não se pode afirmar a existência de um viés de preferência dos alunos por responder a respeito de professores com práticas pedagógicas consideradas boas ou ruins.

Porém, analisando sob outra perspectiva, submetido à análise de comparação com teste *t* de *Student* para amostras pareadas, nos escores obtidos pelos dois questionários respondidos pelo mesmo aluno, os resultados são significativos, como pode ser observado no Quadro 22.

| Questionário        |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Responsividade      |  |  |  |  |  |  |  |
| Exigência           |  |  |  |  |  |  |  |
| Controle coercitivo |  |  |  |  |  |  |  |
|                     |  |  |  |  |  |  |  |

QUADRO 22 –1 RESULTADO DA ANÁLISE DE COMPARAÇÃO COM TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS PAREADAS, CONSIDERANDO OS DOIS PROFESSORES QUE CADA ALUNO PARTICIPANTE DA PESQUISA AVALIOU  
 FONTE: o autor

Os resultados descritos permitem afirmar que, ao submeter à análise de comparação com teste *t* de *Student* para amostras pareadas, considerando os escores obtidos pelos dois questionários respondidos pelo mesmo aluno, destaca-se a significância apenas para exigência ( $t = -2,723$ ). Não foi oportunizado aos alunos fazer a escolha do professor a avaliar, uma vez que, ao receber o questionário, já estava definido qual professor deveria avaliar, atitude adotada justamente para garantir que todos os professores que autorizaram sua participação pudessem ser avaliados e, também, para descaracterizar qualquer possibilidade de preferência, por parte dos alunos, por este ou aquele professor. Apesar disso há de se considerar a tendência do aluno “gostar” mais de um professor do que de outro.

A seguir, no Quadro 23 são apresentados os resultados referentes à relação entre o gênero do professor e as dimensões responsividade, exigência e controle coercitivo percebidas pelos alunos.

|                     |  |  |  | Média |  |  |  |
|---------------------|--|--|--|-------|--|--|--|
| Responsividade      |  |  |  |       |  |  |  |
| Exigência           |  |  |  |       |  |  |  |
| Controle coercitivo |  |  |  |       |  |  |  |
|                     |  |  |  |       |  |  |  |

QUADRO 23 – RELAÇÃO ENTRE O GÊNERO DOS PROFESSORES E AS DIMENSÕES DE RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
 FONTE: o autor

Em relação à variável gênero e as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio, analisada

com utilização do teste *t* de Student, foi observada diferença estatística significativa apenas para o controle coercitivo, no qual as mulheres apresentaram maiores escores que os homens.

Nos debates educacionais, é consenso a constatação da enorme presença de mulheres no magistério, o que se confirma nas estatísticas divulgadas pelos órgãos responsáveis pelos censos demográficos da educação e com a literatura estudada. Percebe-se, no entanto, que é bem menos frequente a reflexão sobre os aspectos contraditórios instituídos nesse contexto. Como descrito no início desta análise e discussão, as mulheres representam 61,7% da população de professores participantes desta pesquisa e, portanto, quando se observa que as mulheres apresentam maiores escores, para o controle coercitivo, passa a ser relevante incluir essa temática na discussão. Afinal, por que o controle coercitivo está mais presente entre as professoras? Estudos anteriores mostram que essa é uma prática também comum em casa, cujas mães são mais coercitivas do que os pais.

Conforme descrito anteriormente, o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira de docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola<sup>123</sup>. Fato que não explica, por si só, o uso de controle coercitivo por parte das mulheres, mas o que advém dessa condição, aliada a outros fatores comuns às professoras como a falta de valorização profissional e a dupla jornada de trabalho exercida por parte delas. Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao aumento das exigências para a atividade docente na atualidade, que cobra cada vez mais responsabilidades, seja no que se refere às atividades pedagógicas, que são inerentes à profissão, independentemente, de ser homem ou mulher, ou, em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas, cada vez mais presentes entre os adolescentes e nos espaços escolares.

Diante das dificuldades pelas quais passam os professores, ressalta-se a presença dos sintomas de estresse, gerado pelo trabalho. Em destaque, a Síndrome de *Burnout*, que se configura como um problema bastante recorrente, sendo motivo de muitas pesquisas nas áreas da educação, saúde e administração, não só pelo problema em si, mas pelas consequências, como o alto índice de afastamentos do trabalho e absenteísmo, como destacado anteriormente.

Esse dado assemelha-se a resultados de outras pesquisas em que o estresse do professor tem, entre suas principais fontes, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos, entendido pelo professor por comportamento inadequado e de desinteresse nas aulas. Diante dessas situações, o professor e, como constatado nesta pesquisa, a professora, podem optar por práticas coercitivas, como meio de controlar o comportamento de seus alunos, para poder cumprir com o programa estabelecido para sua disciplina. Outro dado levantado na pesquisa desses autores refere-se à importância de investir nas relações interpessoais no ambiente escolar, bem como priorizar gestões escolares voltadas para as boas relações interpessoais, pois a falta de apoio dos diretores, também, apareceu como uma das fontes mais relevantes de estresse entre os professores.

A relação entre a variável idade do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio também se configurou como fator a ser



analisado. Os resultados obtidos estão apresentados na Figura 8.

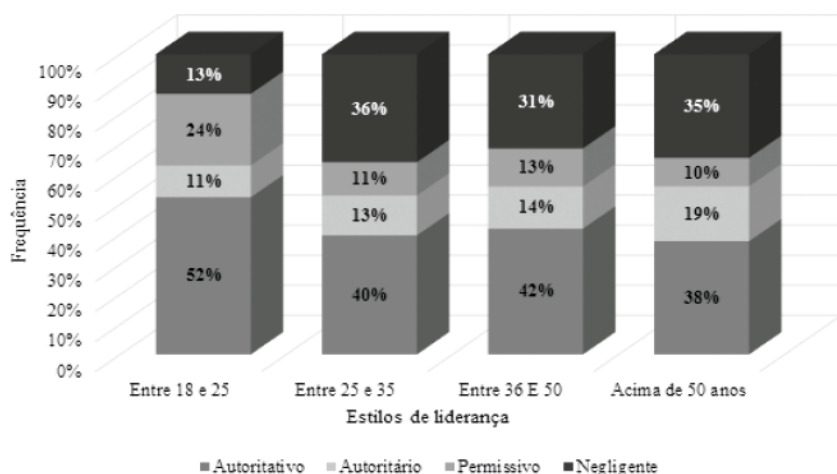


FIGURA 8 – RELAÇÃO ENTRE A IDADE DO PROFESSOR E O SEU ESTILO DE LIDERANÇA PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

FONTE: o autor

Os dados revelam uma tendência de maior escore de responsividade e menor controle coercitivo no grupo de professores mais jovens (18 a 25 anos), de acordo com a percepção dos alunos. Ou seja, os professores jovens, na percepção dos alunos, são mais autoritativos, porém, também, apresentam-se mais permissivos. Um número elevado de professores entre 25 e 35 anos de idade (36%) e aqueles com mais de 50 anos (35%) foram percebidos pelos alunos como negligentes. Os professores de mais idade foram avaliados pelos alunos como menos responsivos e exigentes.

Algumas hipóteses poderiam ajudar a explicar esses resultados. Entre elas, poderia sugerir que professores com mais idade, não necessariamente possuem as melhores práticas educativas quando estão atuando com alunos adolescentes, apesar

da experiência adquirida com o passar do tempo; portanto a formação continuada em serviço, especialmente para essa parcela de profissionais, seria uma alternativa de mudança desse quadro. Os professores de hoje precisam estar comprometidos e engajados na busca, no aprimoramento, na análise de sua própria aprendizagem profissional, o que não parece que seja uma prática frequente entre os profissionais de mais idade, ou seja, que se formaram há mais tempo e se intitulam habilitados plenamente para o exercício do magistério. Muitas vezes a formação em serviço ocorre, porém os resultados não são satisfatórios<sup>124</sup>.

Outra hipótese para ajudar a explicar o motivo que leva os alunos a perceberem os professores mais velhos como menos autoritativos e mais negligentes pode estar relacionada ao estresse profissional pelo qual os professores passam com frequência, reforçando, mais uma vez, as situações mais graves, como já referidas, anteriormente, em relação à síndrome de *Burnout*. Os professores são afetados pelo estresse, ocasionado por diferentes situações, podendo ter efeitos adversos à sua saúde e a disciplina e a motivação dos alunos foram consideradas como maior fonte de estresse no trabalho docente<sup>125</sup>.

O esgotamento emocional está presente no cotidiano do professor – quer seja pelas condições de trabalho, excesso de carga horária, dupla jornada de trabalho; pela despersonalização, as atitudes de distanciamento emocional; ou ainda, pela falta de realização, motivada pelos baixos salários, classes com número excessivo de alunos, falta de habilidades para lidar com alunos adolescentes – e pode contribuir para que ele se torne menos exigente e se preocupe menos com os aspectos físicos, afetivos e sociais dos adolescentes. Ou seja, torna-se mais cômodo não ser responsivo nem exigente<sup>126</sup>. Por isso, não estabelece regras nem limites, apenas ministram a aula, expondo os conteúdos propostos, sem atentar às necessidades e dúvidas das crianças (neste caso, leia-se adolescentes)<sup>127</sup>.

Outra variável analisada foi a relação entre o tempo de serviço do professor com alunos adolescentes do ensino médio e os estilos de liderança percebidos por estes alunos. A Figura 9 apresenta os resultados encontrados.

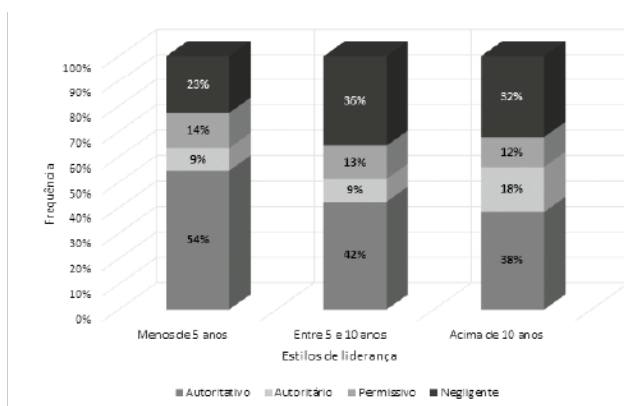


FIGURA 9 – RELAÇÃO ENTRE O TEMPO DE SERVIÇO DO PROFESSOR COM ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS

FONTE: o autor

De acordo com os resultados apresentados, poder-se-ia afirmar que os professores mais jovens têm os melhores resultados, quando se trata das relações interpessoais, na percepção dos alunos adolescentes. Professores com menos tempo de serviço que, teoricamente, são os mais jovens, são mais autoritativos, menos autoritários e menos negligentes na percepção dos alunos. Para os alunos, os professores mais jovens e com menos tempo de serviço são mais autoritativos, mas também se destacam, negativamente, porque são percebidos pelos alunos como um pouco mais permissivos do que os demais profissionais.

Em relação ao tempo de serviço dos professores com alunos adolescentes do ensino médio, foi verificada, por meio do teste Anova, diferença estatisticamente significativa nos escores de responsividade ( $F = 4,87$ ,  $GL = 903$ ,  $P = 0,002$ ), exigência ( $F = 3,84$ ,  $GL = 904$ ,  $P = 0,010$ ) e controle coercitivo ( $F = 3,52$ ,  $GL = 900$ ,  $P = 0,015$ ). Em todas as análises, os professores com menos de cinco anos de docência apresentaram melhores práticas (maior responsividade, maior exigência e menor controle coercitivo). Professores que lecionam há menos tempo são mais autoritativos. Por hipótese, poderia afirmar que isso tem relação com uma possível proximidade entre as idades dos alunos e professores, haja vista que são professores mais jovens e, consequentemente, poderiam compreender melhor os adolescentes. No entanto, isso não é uma regra, pois, entre os professores com menos tempo de serviço com adolescentes, também, estão professores com maior idade.

Assim a hipótese envolvendo estresse relacionado ao trabalho parece mais coerente com os dados. O estresse do professor está relacionado ao comportamento inadequado dos alunos e o seu desinteresse pela escola<sup>128</sup>. Como essa questão está bem presente entre os jovens, é possível entender que o professor, ao passar mais tempo em sala de aula, torne-se mais estressado e mais coercitivo.

Por sua vez, quanto maior a experiência profissional do professor, menores são os níveis de *Burnout*<sup>129</sup>. São afirmações contraditórias que merecem maior aprofundamento, para que siga em uma ou outra direção. Em outro viés para esta discussão, o nível de ensino em que o professor atua, é mais relevante do que o tempo de experiência profissional<sup>130</sup>. Talvez pudessem ser acrescentadas outras questões, como as especificidades de cada escola, os encaminhamentos que são feitos pelos gestores da escola, o número de alunos em sala de aula, a presença de alunos oriundos da educação especial e as condições materiais de trabalho do professor.

Em seguida, tratou-se da relação entre a formação acadêmica do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio. Para essa análise, optou-se por agrupar os professores com ensino superior completo, considerando os licenciados e bacharéis, os professores com especialização, considerando a pós-graduação *lato sensu* e, por último, os professores com mestrado e doutorado. A Figura 10 revela os resultados encontrados.

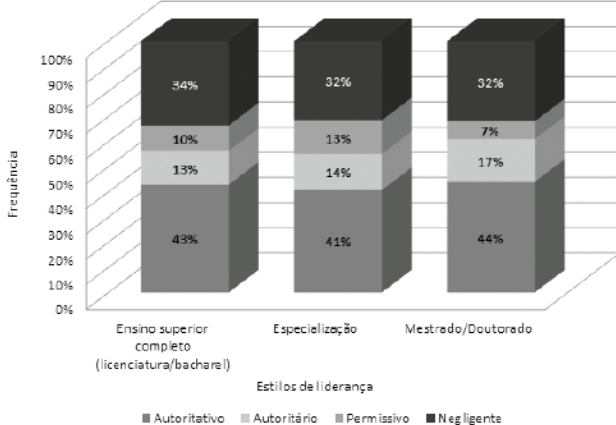


FIGURA 10 – RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 4,77$ , GL = 6,  $P = 0,574$ )  
 FONTE: o autor

Considerando a formação acadêmica e os estilos de liderança dos professores, percebidos pelos alunos adolescentes, observa-se que não existe diferença entre estilos e formação acadêmica do professor. De acordo com esses resultados, poder-se-ia afirmar que não é a formação acadêmica que faz a diferença, quando se trata do estilo de liderança do professor, ou seja, como já foi afirmado anteriormente, não basta melhorar a sua titulação, mas fazer com que essa formação seja de qualidade e apropriada para cada realidade que se apresente ao profissional da educação.

Os resultados podem sugerir que estudar mais não significa melhor estilo de liderança. Entretanto, como o percentual de professores participantes da amostra com o título de mestre e doutor é muito pequeno (8,5%) em relação aos licenciados e especialistas, não seria um resultado conclusivo. Fato que poderia ser testado, por meio de pesquisa sobre o trabalho especificamente desses profissionais, na educação básica, que não é muito comum no Brasil, pois, geralmente, após a conclusão do mestrado e, principalmente, do doutorado, migram para o ensino superior, deixando de atuar na educação básica.

Ainda, a respeito da formação acadêmica do professor no Brasil, algumas questões envolvendo os cursos de licenciatura merecem destaque. Após a publicação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foram propostas várias alterações, tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores; no entanto, mesmo com todos os ajustes efetuados, a partir dessa lei, nos últimos anos, observa-se, nas licenciaturas (por exemplo: licenciatura em Química, em Física, em Geografia, entre outras), a prevalência da histórica ideia de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica.<sup>131</sup> A mesma autora afirma que, apesar de estarmos no século XXI e das ações mais integradoras instituídas pelas academias brasileiras, ainda verifica-se, na prática, a “prevalência” do modelo consagrado no século passado.

Quando os alunos das licenciaturas foram inquiridos sobre a principal razão que os levou a fazer essa escolha, desconsiderando a parcela que afirmou porque queria ser professor, mais da metade deles justificou como uma alternativa, no caso de não haver

possibilidade de exercício de outra atividade. Por exemplo: uma licenciatura em Química, como garantia de emprego, caso não tenha sucesso junto a uma empresa ligada à indústria química ou farmacêutica. O estudo, ainda, apontou que 50,4% dos alunos de licenciaturas situam-se nas faixas de renda familiar média de até dez salários mínimos. Quanto à idade, o estudo mostrou que menos da metade do conjunto dos licenciados encontra-se na faixa etária considerada ideal para essa formação, que seria de 18 a 24 anos, e 75,4% dos licenciados são mulheres<sup>132</sup>.

Esse quadro parece mostrar um desestímulo por parte dos licenciados, que acabam não almejando alcançar patamares mais elevados na sua formação acadêmica e, quando o fazem, distanciam-se da educação básica (como descrito, anteriormente, poucos doutores, após adquirirem esse título, permanecem atuando na educação básica, preferindo migrar para o ensino superior) ou que a complementação da formação tem o objetivo quase que exclusivo de melhoria salarial.

Outro aspecto que merece destaque, neste momento da discussão, é o fato de que 76,6% dos professores participantes da pesquisa estão enquadrados na categoria de especialistas, percentual relevante, considerando que um profissional com especialização, teoricamente, estaria mais preparado para exercer sua profissão. No entanto algumas críticas também poderiam ser feitas a respeito do formato dos cursos de especialização, sobretudo, na área do magistério, realizados no Brasil. Realidade bastante diferente de outros países como Portugal, onde todos os professores do ensino secundário (equivalente ao ensino médio no Brasil), logo após a licenciatura já cursam pelo menos o mestrado, sendo comum a presença de doutores, inclusive, no infântário (etapa equivalente à educação infantil no Brasil).

Pode-se verificar que os cursos de especialização oferecidos aos professores, em praticamente todo território brasileiro, são abundantes e bastante heterogêneos. Em sua maioria, não é exigido credenciamento ou reconhecimento, pois são realizados como extensão universitária ou pós-graduação *lato sensu*. Muitos desses cursos, em geral custeados pelos próprios interessados, são ofertados pela educação a distância (EaD), que vão do formato totalmente a distância, passando pelo semipresencial, com alguns encontros previamente marcados, até aqueles de natureza presencial. Ainda prolifera a oferta do curso combinada com a oferta do material didático impresso e mais recentemente material on-line, que, muitas vezes, caracteriza-se por uma formação continuada precária, nem sempre garantindo um aprofundamento teórico e eficaz. Parece mais uma forma de compensar uma má formação acadêmica inicial e garantir uma titulação ao professor para fins de progressão salarial na carreira<sup>133</sup>.

O magistério não pode ser relegado a segundo plano. Ele constitui-se em um dos alicerces para as transformações pelas quais passam as sociedades contemporâneas<sup>134</sup>. Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar os dados de pesquisa, aqui apresentados, que parecem ter sentido, quando apontam para a triste constatação: ter uma formação maior não significa ser um professor melhor e ter um estilo de liderança mais adequado para atuar na educação básica. Há de se pensar, exaustivamente, na formação inicial, preparando, adequadamente, os jovens que ingressarão no magistério, mas, sobretudo, na formação em serviço do professor que já se encontra na escola.

Outro fato a ser analisado refere-se ao nível de controle coercitivo exercido pelo

professor e à sua formação acadêmica. A fim de fazer essa relação, percebe-se forte diferenciação entre as diferentes licenciaturas, como pode ser visualizado na Figura 11.

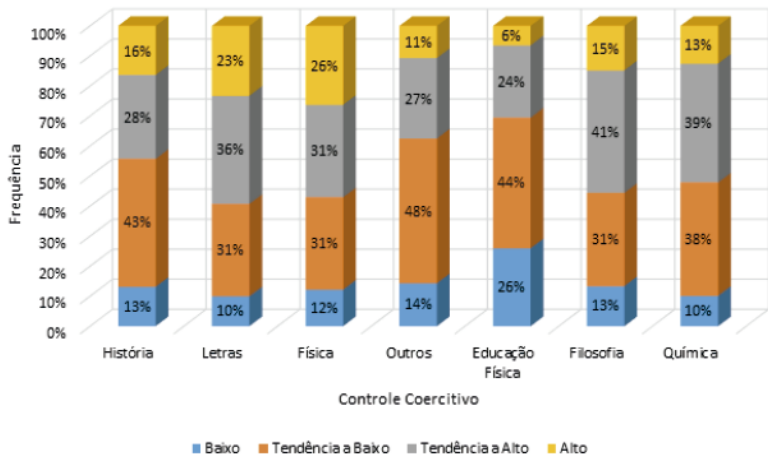


FIGURA 11 – RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E O CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 50,881$ , GL = 18,  $P = 0,000$ )

FONTE: o autor

Os resultados apresentados indicam diferenças quando relacionados à formação acadêmica do professor e ao controle coercitivo empregado por ele ( $\chi^2 = 50,881$ , GL = 18,  $P = 0,00$ ). Os professores com licenciatura em Física destacam-se com alto grau de controle coercitivo em suas aulas (26%), seguidos pelos professores com licenciatura em Letras. Resultado mais expressivo ainda, se for considerado o alto controle coercitivo e a “tendência a alto” controle coercitivo, que chegam a 57% e 59%, respectivamente. Por outro lado, os que aparecem com baixo grau de controle coercitivo são os professores com licenciatura em Educação Física (6%), não significando, necessariamente, que tenham melhores estilos de liderança na percepção dos alunos. Os resultados podem sugerir uma relação com o grau de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos alunos; ou seja, professores que ministram disciplinas que os alunos têm menos dificuldade de compreensão do conteúdo são menos coercitivos, por exemplo, Educação Física, confrontando com disciplinas originárias de áreas nas quais, geralmente, os alunos apresentam mais dificuldade de compreensão do conteúdo como a Física, em que os professores foram percebidos pelos alunos com maior grau de controle coercitivo. Nós vivemos em um mundo coercitivo/aversivo, bombardeados por sinais de perigo e ameaças, por meio do controle coercitivo/aversivo<sup>135</sup>.

Alguns argumentos poderiam ser acrescentados, com base nesses resultados, entre eles a cobrança que se faz às crianças e jovens, por parte da escola e da sociedade, a respeito do domínio de conceitos básicos, em algumas áreas do conhecimento, como a Física, que, nesse caso, os professores foram percebidos como mais coercitivos. A punição é amplamente utilizada na educação, quando se deseja suprimir um comportamento inadequado. E, nesse caso, a não aprendizagem da Física poderia ser esse comportamento indesejado. Essa punição, muitas vezes, pode

acontecer de forma velada, como as notas baixas, que ainda é o sistema de avaliação mais usado pelas escolas brasileiras, chegando ao extremo, que seria a reprovação ou retenção (termo usado por algumas instituições de ensino), piorada, principalmente porque, em geral, o aluno terá que estudar novamente todas as disciplinas, mesmo que não tenha alcançado média para aprovação somente em uma determinada disciplina.

Mais adiante, apresento os resultados com o questionamento feito aos alunos, nas entrevistas semiestruturadas, a respeito da disciplina de que mais gostam e da que menos gostam. Curiosamente, os alunos que participaram da entrevista semiestruturada indicaram as disciplinas de História e Química como as de que mais gostam, justificando suas respostas da seguinte maneira: a professora estimula os alunos; porque interage com os outros alunos; a professora explica bem o conteúdo. Os mesmos alunos apontaram a Física como aquela de que menos gostam e deram como justificativa: não entende a matéria, o professor é confuso na explicação, o professor não interage, não sai da rotina.

As dificuldades que boa parte dos alunos apresenta, ao longo dos anos escolares, a respeito da aprendizagem da Matemática e, por consequência, da Física, têm relação com os processos mentais básicos para a aprendizagem das operações matemáticas, que são: correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação<sup>136</sup>. Percebe-se que essa preocupação deve existir desde os primeiros anos escolares, inclusive na primeira etapa da educação básica que é a educação infantil, por meio das atividades lúdicas. Será que os professores que ministram as disciplinas baseadas na matemática tiveram em sua formação acadêmica o necessário preparo para saber lidar com essas questões?

As disciplinas que compõem a área de exatas são as que os jovens demonstram mais dificuldades<sup>137</sup>. Para compreender como se processa essa dificuldade, foi desenvolvida, na França, desde 1980, uma abordagem em termos de relação com o saber, que priorize a questão do sentido, procurando desmistificar preconceitos e estereótipos em relação a essa área do conhecimento. Os resultados apresentados, a partir dos estudos realizados na França, coletados baseando-se na percepção dos alunos adolescentes, confirmam esse “medo” das exatas pelos alunos.

Além de analisar as possíveis relações entre o controle coercitivo percebido pelos alunos e o tempo de serviço e a formação acadêmica dos professores, a pesquisa também procurou saber se existe diferença significativa entre a percepção dos alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio, teoricamente os mais novos, e os alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio, os mais velhos. O Quadro 24 aponta os resultados, considerando as dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo percebidos pelos alunos.

| Ano escolar (categorizado) |  |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 2009-2010                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2010-2011                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2011-2012                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2012-2013                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2013-2014                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2014-2015                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2015-2016                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2016-2017                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2017-2018                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2018-2019                  |  |  |  |  |  |  |  |
| 2019-2020                  |  |  |  |  |  |  |  |

Os dados apresentados revelam que, por meio do teste *t* de *Student*, não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre percepção de alunos de primeiro e de terceiro ano do ensino médio. Ou seja, parece que o fato de os alunos conhecerem os professores há mais tempo não se configura como relevante, quando perguntados sobre o nível de responsividade, exigência e controle coercitivo empregado pelos seus professores.

Porém, quando se trata dos estilos de liderança dos professores que lecionam nos diferentes anos, os alunos matriculados no primeiro ano e no terceiro ano do ensino médio têm percepções diferentes.

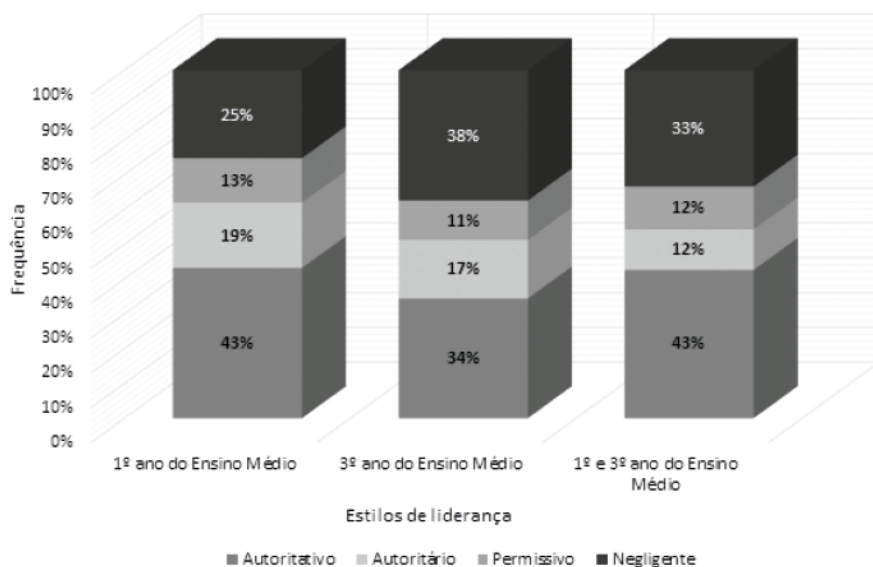


FIGURA 12 – PERCEPÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NO PRIMEIRO E TERCEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES ( $\chi^2 = 13,09$ , GL = 9,  $P = 0,042$ )  
 FONTE: o autor

Observa-se que os professores que lecionam somente nas classes de primeiro ano são menos negligentes (26%) do que aqueles que lecionam para o terceiro ano ou que transitam entre o primeiro e o terceiro ano. Os resultados sugerem que lecionar somente para as classes do primeiro ano pode se configurar como fator positivo; no entanto, o quadro muda quando se trata dos professores que lecionam somente para o terceiro ano, os quais foram considerados pelos alunos como mais negligentes.

Outra forma de identificar os estilos de liderança dos professores de forma mais ampliada foi agrupando as diferentes disciplinas em áreas do conhecimento. Componentes curriculares obrigatórios previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a



Educação Básica (DCN) (2013) que integram as áreas do conhecimento no ensino médio. Para viabilizar essa análise, foi usado o teste Qui-quadrado e os resultados estão dispostos na Figura 13.

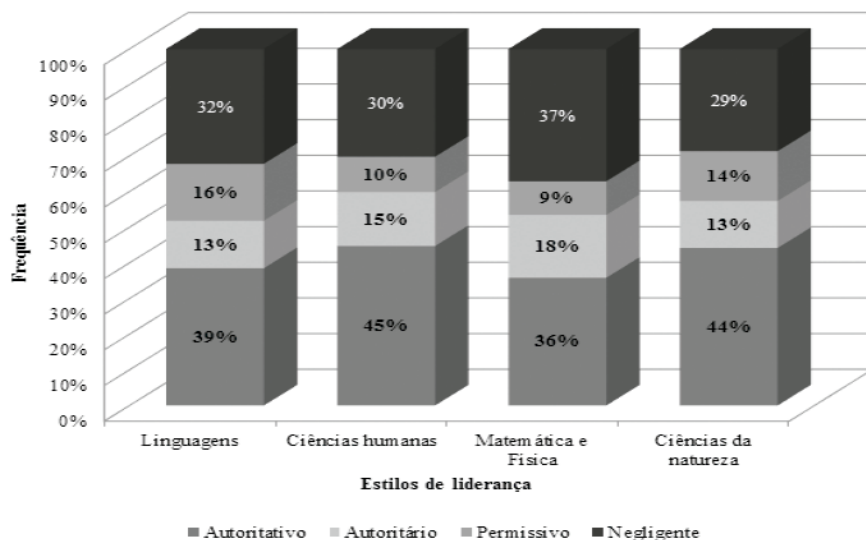


FIGURA 13 – RELAÇÃO ENTRE A ÁREA DE CONHECIMENTO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ( $\chi^2 = 12,911$ , GL = 9, P = 0,167)

FONTE: o autor

Considerando que foram avaliados somente quatro professores de Matemática e três de Física, número considerado muito baixo para viabilizar o teste Qui-quadrado, optou-se em agrupar os professores dessas duas disciplinas, pois fazem parte de áreas afins e os professores transitam entre as duas disciplinas, haja vista que essas habilitações permitem que o professor ministre aulas de Matemática e Física. No entanto, as disciplinas agrupadas podem não revelar características que sejam próprias a cada disciplina, mas os resultados servem para fazer a análise entre as áreas do conhecimento.

Embora não revelando diferença significativa para os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as diversas áreas de conhecimento do professor ( $\chi^2 = 12,911$ , GL = 9, P = 0,167), existem tendências interessantes, que merecem destaque, como o grupo de professores de Matemática/Física, que, segundo a percepção dos alunos, são mais negligentes e menos autoritativos, justamente na área de estudos em que os alunos apresentam mais dificuldade de apreensão dos conteúdos, conforme relatos nas entrevistas com os alunos do Ensino Médio. Os professores de Ciências Humanas foram vistos como os mais autoritativos.

Nessa mesma análise, procurou-se saber como seria o grau de controle coercitivo percebido pelos alunos, considerando o agrupamento por áreas de formação acadêmica, conforme pode ser visualizado na Figura 14.

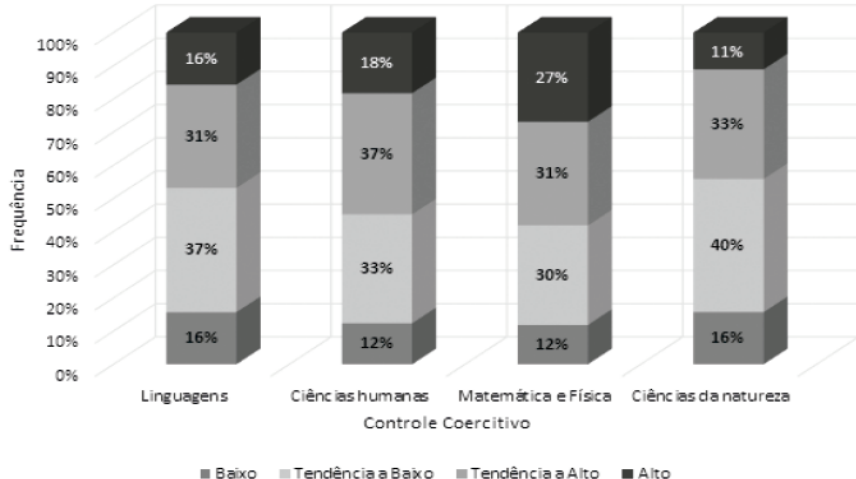


FIGURA 14 – RELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES, AGRUPADAS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO, E O CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 17,29$ , GL = 9,  $P = 0,044$ )  
 FONTE: o autor

Os dados apresentam, novamente, destaque negativo para os professores de Matemática/Física, área do conhecimento em que o controle coercitivo se sobressai. Ou seja, são considerados pelos alunos como mais negligentes e coercitivos. Mais uma vez, os professores dessa área aparecem como “vilões da história”, com controle coercitivo em suas aulas.

Existe uma heterogeneidade no discurso dos alunos, quando afirmam que Matemática e Física são difíceis. Geralmente é um discurso que repete o que os outros alunos falaram dessas disciplinas, constituindo-se em um discurso pré-construído, causando nos alunos um sentimento de medo e até mesmo desinteresse pelos resultados que o estudo poderia lhes proporcionar<sup>138</sup>.

A fim de aprofundar a análise, por meio do teste Anova e do teste *Tukey*, foram comparados os escores de responsividade, exigência e controle coercitivo de professores das disciplinas individualizadas. Num primeiro momento, considerando as três dimensões juntas (responsividade, exigência e controle coercitivo) e depois desmembrando cada uma dessas dimensões. Os dados estão descritos no Quadro 25.

| Área do Conhecimento | Responsividade | Exigência | Controle coercitivo |
|----------------------|----------------|-----------|---------------------|
| Linguagens           |                |           |                     |
| Matemática e Física  |                |           |                     |
| Ciências da natureza |                |           |                     |
| Ciências humanas     |                |           |                     |
| Filosofia            |                |           |                     |
| Geografia            |                |           |                     |
| História             |                |           |                     |
| Educação Física      |                |           |                     |
| Biologia             |                |           |                     |

Relatadas apenas diferenças significativas segundo o teste *Tukey*  
 QUADRO 25 – ESCORES DE RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA, PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO O TESTE ANOVA E O TESTE TUKEY  
 FONTE: o autor

As demais disciplinas que compõem a matriz curricular usada na escola pesquisada apresentaram médias indiferenciadas nas três dimensões, por isso não foram descritas neste momento. Observa-se que a Física se destaca, negativamente, em responsividade, como a menor média e o maior controle coercitivo. No desmembramento das disciplinas e na análise individual de cada uma delas, o destaque negativo aparece na disciplina de Física e não em Matemática. Fato que pode, provavelmente, explicar os altos índices de coerção entre os profissionais da área de Matemática/Física. Ou seja, confirma-se o alto grau de controle coercitivo por parte dos professores de Física e não dos de Matemática.

Mais adiante se evidencia outra questão, bastante presente nas discussões educacionais, que se refere à educação especial e à inclusão dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. Procurou-se saber qual é a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio sobre o emprego ou não de controle coercitivo pelos professores que possuem alunos oriundos da educação especial em suas classes.

Os resultados referentes ao grau de responsividade, exigência e controle coercitivo empregado pelos professores do ensino médio, na presença ou não de alunos oriundos da educação especial, percebido pelos alunos adolescentes indicam diferenças significativas.

| Média da educação especial |  |  |  |  |  |  |
|----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| Responsividade             |  |  |  |  |  |  |
| Exigência                  |  |  |  |  |  |  |
| Controle coercitivo        |  |  |  |  |  |  |

\*  $p < 0,05$   
 QUADRO 26 – RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUE TRABALHAM EM CLASSES QUE TAMBÉM TÊM ALUNOS ADOLESCENTES ORIUNDOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, SEGUNDO A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS  
 FONTE: o autor

Os resultados indicam controle coercitivo um pouco maior por parte dos professores que contam com alunos da educação especial em suas classes. Esse dado sugere que o professor usa de maior controle coercitivo, durante o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula, quando tem alunos nessa condição; no entanto, há de se considerar o tipo de deficiência ou transtorno presente, pois as análises seguintes vão apontar resultados diferentes, para duas situações, que se destacaram no perfil das classes estudadas: deficiência intelectual (DI) e transtorno de déficit de atenção (TDA)/transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Mesmo antes de aprofundar a análise dos resultados, considerando o tipo de

deficiência ou transtorno e, a literatura apresenta algumas questões para se pensar. Faz-se necessário promover profundas mudanças na escola, questionando a organização curricular e o trabalho pedagógico do professor, objetivando garantir que a inclusão ocorra de fato. Há de se considerar as dificuldades que a escola enfrenta, para receber esse aluno com deficiência ou transtorno e, de fato, praticar a inclusão, que significa não deixar ninguém de fora, passando, obrigatoriamente, pelo compromisso coletivo de professores, gestores escolares, pais e sociedade em geral; ou seja, ressignificar o papel da escola<sup>139</sup>

A educação especial passou por muitas transformações, nas últimas décadas, contribuindo com mudanças significativas na educação em nível internacional, culminando, em 2008, no Brasil, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), que orientou a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, transformando-se numa evolução sem precedentes no acesso de pessoas com deficiência à escola regular. Desde então, muita coisa mudou: paradigmas foram modificados, foram aprovadas leis garantindo esses direitos, prédios escolares novos foram construídos respeitando as normas de acessibilidade e mobilidade, construções mais antigas sofreram alguns ajustes em todas as regiões brasileiras. Porém afirmar a existência desses avanços, sobretudo, pela garantia de matrícula, garantia de recursos e financiamento público, para o acesso dessas pessoas à escola regular, não significa que os problemas foram resolvidos, considerando que a exclusão escolar da pessoa com deficiência é uma marca histórica, em nossa sociedade e, ainda, tem um longo caminho a percorrer.

Essa questão discutida no âmbito da sala de aula faz parte desses desafios que ainda precisam ser superados. Uma das questões propostas por esta pesquisa trata exatamente da percepção dos alunos a respeito dos estilos de liderança dos professores nas turmas onde estão presentes pessoas com deficiência. Como descrito no perfil dos professores participantes da pesquisa, constatou-se a existência de alunos de educação especial frequentando as classes desses professores, apesar de 6,4% deles afirmarem não saber da existência desses alunos.

O questionário respondido pelos professores, para coleta de dados para esta pesquisa, continha três questões solicitando informações sobre a presença ou não de alunos com necessidades educativas especiais em suas classes. Na questão de número 11, o professor deveria afirmar seu conhecimento sobre a presença desse aluno em suas classes; na questão de número 12, deveria assinalar, em havendo aluno com NEE em suas classes, se esse aluno tem cegueira, surdez, deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla, baixa visão, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência física, Transtorno Global do Desenvolvimento, Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades/ Superdotação e na questão de número 13, na existência desse alunado em suas classes, se algum deles faz uso de cadeiras de rodas, muletas, material didático adaptado, se é acompanhado por intérprete de língua de sinais (Libras) e tem atendimento especializado.

Conforme as informações prestadas pelos professores, constatou-se, nas classes pesquisadas, a presença de alunos com Deficiência Auditiva ou Visual, Deficiência

Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação. Dois resultados mereceram destaque, em relação ao controle coercitivo empregado pelos professores, já que os resultados apontam que esses professores são menos coercitivos, na presença desse alunado, que se referem à presença de alunos com Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

A Figura 15 apresenta os resultados referentes ao controle coercitivo dos professores do ensino médio, em classes com e sem alunos oriundos da educação especial, considerando alunos com Deficiência Intelectual (DI).

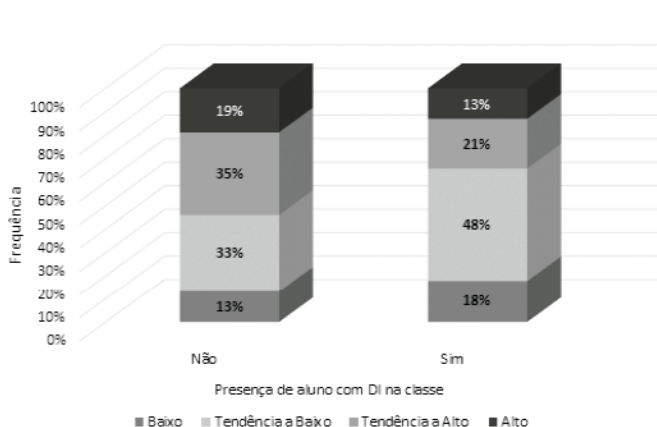


FIGURA 15 – RELAÇÃO ENTRE O CONTROLE COERCITIVO EMPREGADO PELOS PROFESSORES, PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO EM CLASSES COM OU SEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. ( $\chi^2 = 4,30$ , GL = 3, P = 0,231)

FONTE: o autor

Em uma análise globalizada, os professores são um pouco mais coercitivos, quando ministram suas aulas em classes com alunos com NEE. Quando especificado o tipo de deficiência, percebe-se que na presença de alunos com Deficiência Intelectual, os professores, na percepção dos alunos, usam menos controle coercitivo em suas aulas (18% baixo e 48% tendência a baixo). O resultado sugere que os professores são menos coercitivos, quando tem alunos com DI, o que pode se apresentar como uma característica positiva, haja vista que o ganho por tal comportamento será de todos os alunos que compõem a classe.

O conceito de deficiência intelectual defendido pela AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) caracteriza-se por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, como também nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas que se evidenciam bem antes dos 18 anos de idade<sup>140</sup>. A AAIDD é a mais antiga sociedade profissional interdisciplinar com foco em deficiência intelectual no mundo, que produziu orientações para nomear, definir e diagnosticar a chamada deficiência intelectual, passando a usar essa terminologia desde 2010. O sistema de ensino, no Brasil, também, já se adaptou a essas novas orientações.

Com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular, as classes têm se configurado mais heterogêneas, o que, para uma parcela significativa dos professores, pode causar dificuldades, em razão das novas exigências em relação à metodologia empregada em sala de aula e, principalmente, como lidar com as relações interpessoais com seus alunos.

Ainda, quando o foco passa a ser a presença de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção (TDA)/(TDAH), os resultados, também, são significativos. Esses dados estão dispostos na Figura 16.

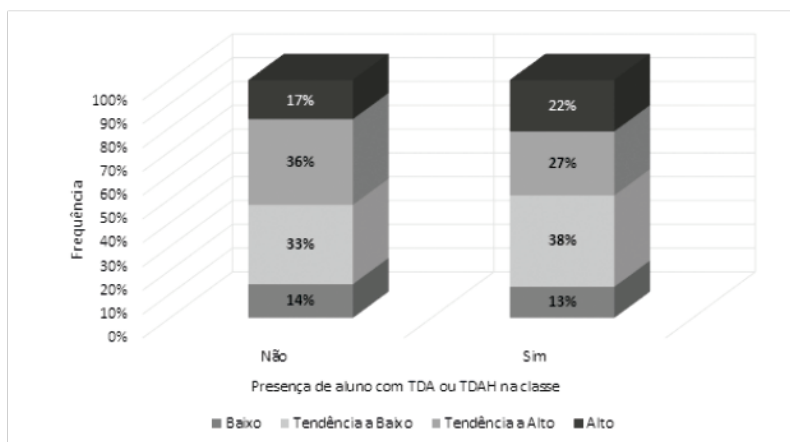


FIGURA 16 – RELAÇÃO ENTRE O CONTROLE COERCITIVO EMPREGADO PELOS PROFESSORES, PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO, EM CLASSES COM OU SEM ALUNOS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO (TDA) OU TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH) ( $\chi^2 = 9,06$ , GL = 3, P = 0,028)  
 FONTE: o autor

Observa-se que, na presença de alunos com TDA ou TDAH, os professores, também, são menos coercitivos do que quando não têm esse alunado em suas classes; 53% têm alto ou tendência a alto Controle Coercitivo quando não têm esses alunos em suas classes e 49% para o sim quando alunos com TDA ou TDAH fazem parte da classe.

Assim como em relação à deficiência intelectual, faz-se necessário retomar alguns pontos destacados pela literatura. O Transtorno de Déficit de Atenção, acompanhado ou não de Hiperatividade, é uma causa comum de mau desempenho escolar, sendo passível de tratamento específico e tem como característica essencial o padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade e mais frequentes e severos em relação aos outros alunos. Esses sintomas iniciam-se por volta dos 3 a 7 anos e persistem na adolescência e vida adulta em mais da metade dos casos<sup>141</sup>. Os autores, ainda, destacam que o TDA ou TDAH apresenta base neurobiológica e forte hereditariedade e que evidências indicam fatores genéticos e neurológicos como as principais causas prováveis; no entanto os fatores sociais podem contribuir no desenvolvimento de comorbidades associadas (transtorno opositivo-desafiador, transtorno de conduta, transtorno de ansiedade, depressão, transtorno de humor bipolar, tiques, entre outros). Vários trabalhos, também, evidenciam o pior desempenho acadêmico, principalmente, em Matemática e leitura pelas deficiências na atenção, memória e funções executivas, sobretudo, no TDAH tipo desatento. A literatura médica indica que, em relação ao TDA

ou TDAH, o diagnóstico é, fundamentalmente, clínico, não existindo exame complementar que confirme seu diagnóstico. O tratamento associa farmacoterapia, educação familiar e orientação aos professores.

Esta parte do estudo indica que, nas classes em que estão presentes alunos com DI, TDA ou TDAH, a coerção por parte dos professores é menor, quando comparada às classes sem esse alunado ou mesmo com outras deficiências. Apesar de ser um pouco menor do que nas classes onde não tem alunos com NEE, há de se considerar como um fator relevante e que necessita de uma atenção especial. Os professores que lecionam em classes com alunos com essa NEE precisam ser informados sobre a sua presença na classe e orientados, para que possam lidar com as limitações dos seus alunos, de forma a não ter que usar de coerção para garantir um clima favorável à aprendizagem.

Diante dessas exposições, questiona-se o quanto a escola pode estar falhando na sua tarefa, quando 53,2% dos professores entrevistados informam que têm alunos oriundos da educação especial em suas classes, que 6,4% dos entrevistados sequer sabem da existência desse aluno em suas classes e que, segundo a percepção dos alunos, uma parcela mesmo que pequena de professores usa de controle coercitivo em suas aulas.

A partir da análise das dimensões de responsividade e exigência, foi possível descrever os estilos de liderança dos professores na presença de alunos oriundos da educação especial. Assim como os professores são menos coercitivos, também, são percebidos pelos alunos como mais autoritativos na presença de alunos oriundos da educação especial em suas turmas do que sem esses alunos. A Figura 17 apresenta os resultados encontrados acerca dos estilos de liderança dos professores na presença ou não de alunos com NEE, percebidos pelos alunos.

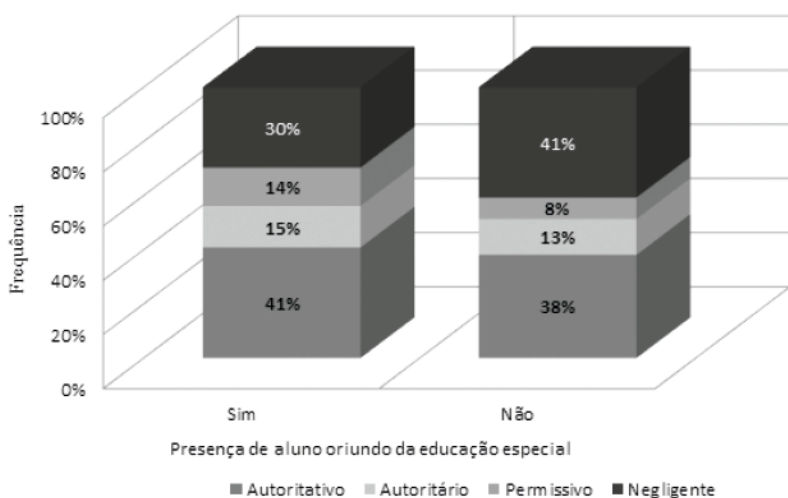


FIGURA 17 – RELAÇÃO ENTRE A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUE ATUAM EM CLASSES QUE TÊM OU NÃO ALUNOS COM NEE ( $\chi^2 = 26,67$ , GL = 9,  $P = 0,002$ )

FONTE: o autor

Os dados apresentados apontam que os professores são percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio como mais autoritativos nas classes com alunos com NEE do que naquelas em que não há alunos com necessidades específicas. A maior diferença está nos professores negligentes e permissivos ( $\chi^2 = 26,67$ , GL = 9, P = 0,002). Nas classes com alunos com necessidades específicas apresentam-se menos negligentes, porém há mais professores percebidos como permissivos. Estes resultados coincidem com aqueles que tratam das dimensões de responsividade, exigência e controle coercitivo, em que o controle coercitivo também foi menor nas classes que têm alunos com deficiência intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Sugere-se, portanto, que entre alunos com NEE, nas classes ditas regulares, pode ser positivo, mas há de se considerar o percentual de professores percebidos como permissivos e negligentes.

Na sala de aula é cada vez mais necessário adotar estilos de liderança que promovam autonomia dos alunos, que oportunize a aprendizagem a todos os alunos, que sejam portanto mais autoritativos<sup>142</sup>. Aprender a lidar com as pessoas – e quando se trata de adolescentes, essa tarefa é árdua – permite canalizar energias, reforçar habilidades em busca de resultados satisfatórios. Os professores devem desenvolver novas habilidades e atitudes em sala de aula, pois, hoje, os alunos esperam uma postura diferente de seus professores, já que os alunos, também, não são os mesmos de outrora<sup>143</sup>. Os professores precisam começar a pensar e agir como educadores para as mudanças. Ressalta-se a importância de que essa prática esteja presente em todas as classes, ou seja, com ou sem alunos com NEE. No entanto a questão não está somente em como adquirir novos conceitos e habilidades, mas em como desaprender o que não é mais útil à escola e à sala de aula.

Quando os alunos percebem que o professor tem um estilo de liderança diferente na presença de alunos oriundos da educação especial em suas classes, isso pode sugerir que as mudanças relacionadas à prática do professor se fazem necessárias em todos os contextos. Não tem sentido, hoje, uma educação formal separadora, pois não se compreende que seja necessário separar as pessoas para educá-las, para ensiná-las a viver com os outros, para reuni-las depois<sup>144</sup>. Esse novo olhar sobre a diversidade humana originou um movimento na Inglaterra e nos Estados Unidos que culminou com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994) pela qual 92 países, dentre eles, o Brasil e 25 organizações internacionais, comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. Porém a realidade retratada nas pesquisas aponta que ainda há muito por avançar nessa perspectiva.

A referida declaração foi um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990). A Declaração de Salamanca é também considerada inovadora porque, conforme diz seu próprio texto, ela proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de educação para todos firmada em 1990. Ela ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças e jovens que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia



de necessidades educacionais especiais passou a incluir, além das crianças e jovens portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja<sup>145</sup>.

O Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define uma escola inclusiva como uma escola que: reflete a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não seleciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras; é acessível a todos, em termos físicos e educativos; não é competitiva; pratica a democracia, a equidade<sup>146</sup>

Outra variável a ser considerada refere-se à relação entre a carga horária semanal do professor e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio. O professor, geralmente, tem uma carga horária de trabalho bastante exaustiva e diferenciada, mesmo entre aqueles que lecionam nos diferentes níveis de ensino ou em relação aos demais trabalhadores formais. A Figura 18 apresenta a relação entre o número de horas-aulas semanais ministradas pelo professor e o seu estilo de liderança percebido pelos alunos.

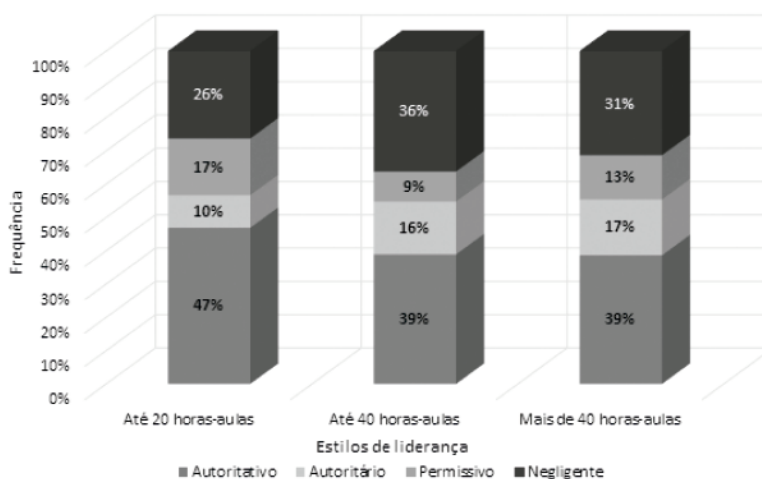


FIGURA 18 – RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE HORAS-AULAS SEMANAIS MINISTRADAS PELO PROFESSOR E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 18,55$ , GL = 6,  $P = 0,005$ )

FONTE: o autor

Percebe-se uma relevância estatística, quando relacionada à carga horária de trabalho do professor e seu estilo de liderança, a partir da percepção dos alunos adolescentes do ensino médio ( $\chi^2 = 18,55$ , GL = 6,  $P = 0,005$ ). Professores com carga horária de trabalho menor são percebidos como mais autoritativos pelos alunos do ensino médio do que aqueles que acumulam mais horas semanais de trabalho.

Conforme os dados extraídos do perfil dos professores participantes da pesquisa,

a maioria é composta por efetivos (76,6%), que ministram 40 horas-aulas semanais (38,3%), e são mulheres (61,7%). Na carga horária desses professores, está contemplado o tempo em que eles não entram em sala de aula, usado na preparação de aulas, organização de atividades pedagógicas, correção de provas, atendimento aos pais, entre outras atividades inerentes à profissão, que corresponde a 33% da sua carga horária semanal de trabalho. Ou seja, a maioria dos professores pesquisados ministra, aproximadamente, 26 aulas semanais, o que corresponde a trabalhar, em média, com 13 classes (considerando duas aulas por classe), com 40 alunos cada uma, totalizando, aproximadamente, 520 alunos atendidos, semanalmente, por esse profissional.

Os professores que trabalham na rede estadual de educação do Estado em que foi feita a pesquisa podem ter cargas horárias de trabalho bem diferenciadas. A carga horária semanal de trabalho desses profissionais varia entre 10 e 44 horas-aulas semanais, independentemente do seu vínculo empregatício, prevalecendo sempre cargas horárias maiores. Em algumas situações extraordinárias, chegam a 60 horas-aulas semanais. Também há professores que lecionam até 40 horas-aulas semanais na escola pública e complementam com até mais 20 horas-aulas semanais na rede privada. Cabe salientar, também, que a hora-aula tem duração de 50 minutos.

A literatura sobre o tema indica que, atualmente, o professor tem menos tempo para executar o trabalho efetivo na docência, menos tempo para a atualização profissional, lazer, convívio social e reduzidas oportunidades de trabalho criativo, o que poderia justificar o fato de serem percebidos pelos alunos como mais negligentes e autoritários e menos autoritativos. Na escola, o professor, além de ministrar as aulas em suas classes, deve desenvolver trabalhos burocráticos, planejar, pesquisar e orientar, individualmente, os alunos. Ele, geralmente, deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões pedagógicas, seminários, conselhos de escola e de classe, efetuar processos de recuperação de estudos para os alunos com dificuldades de aprendizagem, preencher relatórios diariamente e, por muitas vezes, cuidar do patrimônio escolar, resolver questões relacionadas às condutas dos alunos na escola e até mesmo se envolver com campanhas educativas que utilizam a escola para alavancar índices desejados, como campanhas de vacinação e de processos eleitorais.

Também são frequentes o estresse e a alta incidência da síndrome de *Burnout* entre esses profissionais<sup>147</sup>. Ou seja, a carga horária elevada de trabalho do professor pode caracterizá-lo como negligente e se configurar como um fator predominante para o surgimento de quadros clínicos relacionados ao trabalho.

Outra questão bastante pertinente no meio educacional refere-se ao sistema de contrato de trabalho do professor. Na rede pública de ensino, a contratação deve ocorrer por meio de concurso público, porém a lei a autoriza a se dar sem concurso público, em caráter emergencial e provisório, para atender questões pontuais como substituição de professores em licença médica e professoras em licença maternidade. Porém observa-se que, em muitos casos, existe um percentual significativo de professores com contrato temporário (PSS) que permanecem por longos períodos na escola. Entre os professores participantes desta pesquisa, 76,6% são efetivos e 23,4% são temporários, ou seja, um percentual ainda considerado elevado. Há muitas discussões entre entidades de classe e governos, para que esse percentual seja menor, limitando-se apenas às substituições verdadeiramente temporárias, como prevê a legislação referente ao emprego público.

Os dados apresentados na Figura 19 indicam a relação entre o vínculo empregatício do professor e o estilo de liderança percebido pelos alunos adolescentes do ensino médio.

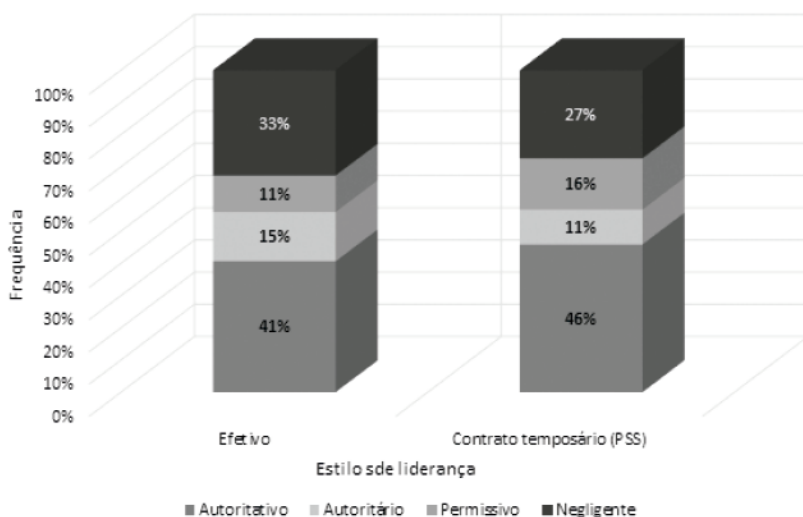


FIGURA 19 – RELAÇÃO ENTRE O VÍNCULO EMPREGATÍCIO DOS PROFESSORES E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 6,37$ , GL = 3, P = 0,095)

FORNTE: o autor

Os resultados apontam que a análise estatística, por meio do teste não paramétrico Qui-quadrado, não apresentou diferença estatisticamente significativa entre os professores da carreira efetiva, aqueles que são contratados por meio de concurso público e de contrato temporário (PSS) ( $\chi^2 = 6,37$ , GL = 3, P = 0,095). Sugere, portanto, que o regime de trabalho do professor não estaria relacionado ao seu estilo de liderança e, sim, à sua carga horária de trabalho. Curiosamente, os professores PSS foram percebidos pelos alunos um pouco mais autoritativos do que os professores efetivos, mas também um pouco mais permissivos.

Finalizando esta parte da análise, procurou-se saber, afinal, qual é o estilo de liderança que predomina, em cada uma das disciplinas presentes na matriz curricular do ensino médio, da escola definida como local de pesquisa. O estudo procurou saber se existem diferenças significativas entre as disciplinas e os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes do ensino médio, situação destacada na Figura 20.

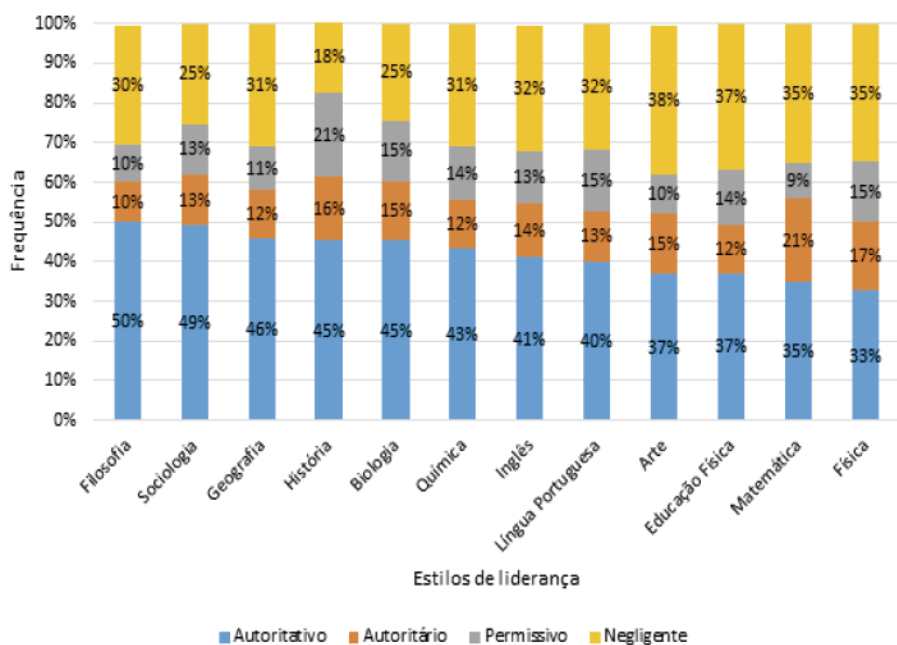


FIGURA 20 – RELAÇÃO ENTRE AS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS PROFESSORES E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

FONTE: o autor

Foram relacionadas as 12 disciplinas que compõem a matriz curricular da escola pesquisada e reunidos todos os professores que lecionam cada uma delas. Importante ressaltar que cada disciplina é ministrada por pelo menos dois professores, caso de Biologia, e até por seis professores, no caso de Sociologia. Os resultados, considerando a média dos escores por disciplina, observando-se algumas tendências, como a frequência relativamente elevada de professores de Matemática, Educação Física, Arte e Inglês serem mais negligentes e professores de Filosofia e Sociologia mais autoritativos. Os professores de História foram percebidos como mais permissivos. Os resultados reforçam, em parte, questões anteriores, em que professores de Matemática e Física são percebidos pelos alunos como menos autoritativos, porém trazem outro dado a ser considerado, os professores de Arte e Educação Física foram considerados os mais negligentes. Mais uma vez, os resultados sugerem que não é o estilo negligente do professor que aborrece os alunos, mas sim a coerção usada por esses profissionais, durante suas aulas, reforçando o resultado anterior ao apontar que Física é a disciplina percebida pelos alunos adolescentes com maior controle coercitivo.

**Análise de respostas abertas de professores por meio de categorias e outras variáveis**

A análise das respostas abertas descritas pelos professores foi realizada baseando-se no critério de categorização por equivalência semântica de conteúdo. Foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados

encontrados e a possibilidade de serem agrupados em temas para tal análise qualitativa, toma-se por base a análise de categorias de observação descritas que definem que a classificação de um evento, em certa categoria deve: a) ser objetiva, clara e precisa; b) ser expressa na forma direta e afirmativa; c) incluir somente elementos que lhe sejam pertinentes; e d) ser explícita e completa<sup>148</sup>.

O questionário respondido pelos professores continha três questões abertas, que foram analisadas da seguinte forma: 1) O que é ser um bom professor; 2) Indique três características suas, em sala de aula, que você considera positivas; 3) Indique três características suas, em sala de aula, que você considera negativas. A análise das respostas emitidas pelos professores e a sua relação com a percepção dos alunos adolescentes estão descritas a seguir.

## Bom professor

As respostas descritivas formuladas pelos professores sobre o que é ser um bom professor foram categorizadas sob duas formas de análise. A primeira identificou as respostas com enfoque no professor (exemplo: um professor comprometido, fiel aos ideais de ensinar, respeitar e transformar) e aquelas com enfoque no aluno (exemplo: é transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a serem críticos, lutarem por seus direitos, terem uma identidade). A segunda forma de análise das respostas abertas de professores sobre o que eles consideram ser um bom professor considerou a realização profissional do bom professor (exemplo: estar sempre buscando aprimoramento na profissão).

A primeira categoria de análise, feita por meio do teste Qui-quadrado, indicou estilos de liderança, estatisticamente, diferentes para os dois grupos ( $\chi^2 = 14,93$ , GL = 3, P = 0,002). A Figura 21 apresenta a relação entre os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes e as respostas dadas pelos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque nele próprio e com enfoque no aluno.

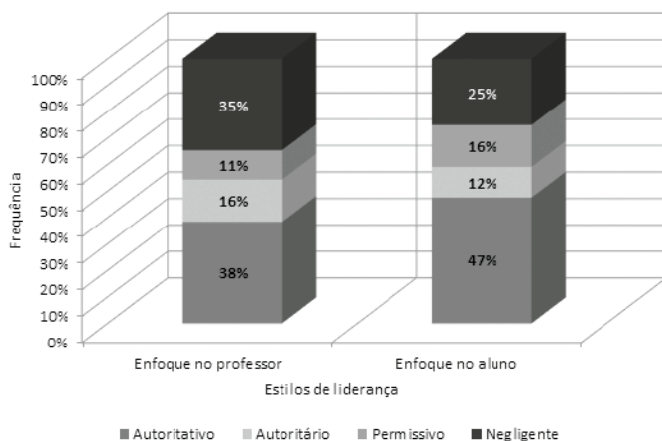


FIGURA 21 – RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES E AS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES SOBRE O QUE É SER UM BOM PROFESSOR, COM ENFOQUE NO PROFESSOR E NO ALUNO ( $\chi^2 = 14,93$ , GL = 3, P = 0,002)

FONTE: o autor

Os professores que apontaram que ser bom professor é ter atitudes em sala de aula com enfoque nos alunos são percebidos por eles como mais autoritativos e menos negligentes, porém um pouco mais permissivos, enquanto aqueles professores que consideraram, em suas respostas, atitudes em sala de aula com enfoque no próprio professor foram percebidos pelos alunos como mais autoritários e negligentes. São destacadas algumas respostas descritas pelos professores: compreender, conhecer o seu aluno; dar respostas a esse alunado, considerando o conhecimento e as relações interpessoais (enfoque no aluno); conhecer profundamente a sua disciplina e os conteúdos que pretende ensinar (enfoque no professor).

Os resultados sugerem que os alunos percebem melhor aquele professor preocupado com os conteúdos que deve ministrar, mas que também esteja atento, em relação às dificuldades apresentadas na classe, à criticidade e identidade de cada um dos seus alunos.

O livro *O bom professor e sua prática* relata os resultados de uma pesquisa sobre a percepção dos alunos do ensino médio sobre o professor<sup>149</sup>. A pesquisadora questionou os alunos sobre qual foi o melhor professor que teve no curso e por qual razão o escolheu. Concluiu que, para entender o que é ser bom professor na percepção dos alunos, faz-se necessário que esse profissional conheça o contexto histórico-social no qual seus alunos estão inseridos. Segundo a autora, entre os alunos do ensino médio, há maior preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, esperando de um professor algo mais prático e útil para sua vida, que consiga transmitir com clareza o que ensina, o seu domínio do conteúdo e conhecimento da área, porém não perdendo de vista as questões relacionadas ao contexto escolar de cada um. Também poderia afirmar que isso está atrelado às questões envolvendo os exames avaliativos pelos quais os alunos passam ao final dessa etapa de ensino, como o vestibular para ingresso no ensino superior ou o exame nacional do ensino médio (Enem), que pode garantir financiamento público para pagamento de mensalidades na universidade privada.

Considerando que os alunos perceberam os professores mais autoritativos, quando têm características em suas aulas, com enfoque no aluno, o que mais chama a atenção é a presença de características afetivas, na relação professor-aluno, presente quase que na totalidade das respostas dadas pelos alunos, quando também questionados sobre o que seria um bom professor e que será analisado posteriormente. Ou seja, aqui, como na literatura pesquisada e reforçando os resultados anteriores, o aluno tem preferência pelo professor que mantém equilíbrio entre responsividade e exigência.

Quando analisadas as respostas dos professores sobre o que é ser um bom professor, porém, destacando a presença ou não de práticas coercitivas ( $\chi^2 = 3432$ , GL = 3,  $P = 0,000$ ), com enfoque no professor e no aluno, os resultados se apresentam estatisticamente diferentes para esses dois grupos, como mostra a Figura 22.

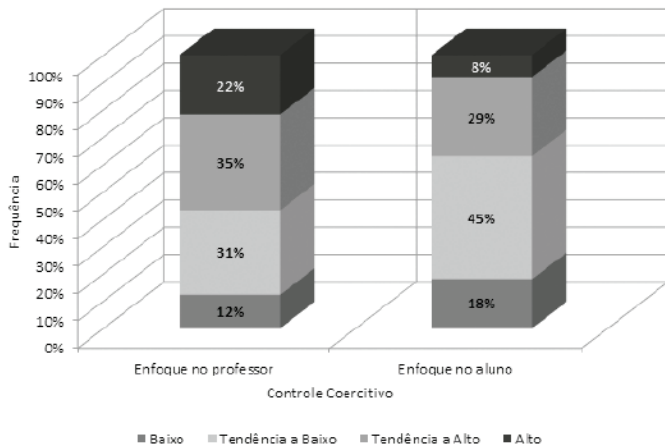


FIGURA 22 – RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES E O QUE O PROFESSOR CONSIDERA SER UM BOM PROFESSOR COM ENFOQUE NO PROFESSOR E NO ALUNO ( $\chi^2 = 3432$ , GL = 3, P = 0,000)

FONTE: o autor

Os professores são percebidos pelos alunos adolescentes como detendo baixo controle coercitivo, quando usam atitudes focadas no aluno, como: é transmitir aos alunos conhecimentos, mas não só isso, ajudá-los a serem críticos, lutarem por seus direitos, terem uma identidade. Assim como os alunos percebem o professor mais autoritativo e menos negligente, quando ele indica, como características positivas em sala de aula, aquelas focadas no aluno; em relação ao controle coercitivo, os resultados se aproximam. Mais uma vez o aluno percebe que o professor usa menos coerção quando tem características com enfoque nos alunos. Para exemplificar tais características aprovadas pelos alunos, estão descritas algumas respostas dadas pelos professores: consegue que o aluno se aproprie do conteúdo trabalhado e faça uso dele (enfoque no aluno); temos que tratar nossos alunos com paciência, devemos ser compreensivos e, claro, passar o conteúdo de forma correta e planejada (enfoque no aluno).

A segunda forma de análise das respostas abertas de professores sobre o que eles consideram ser bom professor destacou a realização profissional do professor, sendo cada resposta, também, classificada como 1 (enfoque no professor) ou 2 (enfoque no aluno). Predominaram respostas clássicas como: estar sempre buscando aprimoramento na profissão, ser acessível, saber transmitir o conhecimento de forma clara (1 – enfoque no professor); procurar encontrar a melhor forma de trocar conhecimentos com os alunos de maneira que eles sempre tenham ganhos positivos (2 – enfoque no aluno).

São exemplos limítrofes retirados das descrições dos professores: conseguir transmitir aos meus alunos todos os conhecimentos necessários, dentro do currículo; independentemente da forma que esse conhecimento é repassado, o importante é transmitir o conhecimento (1 – enfoque no professor); ser aquele que transmite o conhecimento de forma imparcial, de forma clara, objetiva, simples, porém inspirada e admirável aos olhos do aluno (2 – enfoque no aluno).

O bom professor é aquele que percebe os alunos como sujeitos ativos em suas aulas, preocupados com o seu aprendizado; ou seja, um professor mais autoritativo,

portanto exigente e com menos controle coercitivo<sup>150</sup>.

Em seguida, as respostas abertas de professores sobre o que eles consideram bom professor foram agrupadas em três categorias: a) No ambiente acadêmico (por exemplo: ser um bom profissional regente de classe significa seguir um planejamento adequado, ao nível de aprendizagem dos alunos, cumprindo o Plano de Trabalho Docente (PTD), os horários e os combinados estabelecidos no Regimento Escolar). b) Na relação do aluno com o conhecimento (por exemplo: oportunizar ao aluno ter o melhor rendimento possível). c) Na relação do aluno com a sociedade (por exemplo: ouvir e dar valor às opiniões dos alunos; possibilitar a criatividade).

Os resultados obtidos, considerando a relação entre estilo de liderança do professor percebido pelos alunos adolescentes e as respostas dos professores sobre o significado de bom professor, agrupados nas categorias ambiente acadêmico, conhecimentos e aplicação em sociedade, estão dispostos na Figura 23.

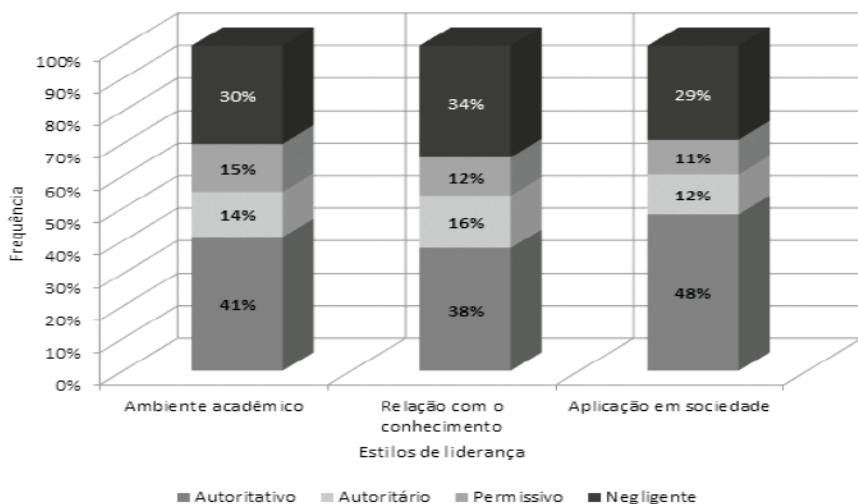


FIGURA 23 – RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO E AS RESPOSTAS DO PROFESSOR SOBRE O QUE SIGNIFICA SER BOM PROFESSOR, AGRUPADAS EM CATEGORIAS ( $\chi^2 = 8,28$ , GL = 6, P = 0,218)

FONTE: o autor

Os resultados apresentados indicam uma tendência de diferenciação, sobretudo, no terceiro grupo: aplicação em sociedade ( $\chi^2 = 8,28$ , GL = 6, P = 0,218). Ou seja, para os alunos, o bom professor não é aquele que apresenta características relacionadas ao conhecimento, mas, sim, quando há aplicação em sociedade (por exemplo: ouvir e dar valor às opiniões dos alunos). Os professores classificados com melhor frequência como autoritativos, de acordo com a percepção dos alunos, foram aqueles que apresentaram mais respostas de que o bom professor é aquele que considera mais relevante entre suas características positivas a aplicação em sociedade. São outros exemplos descritos pelos professores: promover momentos em que os alunos possam questionar e discutir os temas propostos; possibilitar a criatividade, a crítica e o cuidado nas práticas reflexivas e nas práticas em geral; ter compromisso com a formação integral do aluno, procurando atrelar sempre o conteúdo ou o máximo possível à sua prática social.



O primeiro compromisso da atividade profissional docente é, certamente, contribuir para que os alunos se tornem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho e na vida cultural e política na sociedade. O trabalho docente visa, também, à mediação entre a sociedade e os alunos<sup>151</sup>. Segundo ele, como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais.

Segundo a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, planejar as aulas e se preocupar com o rendimento dos alunos é importante, porém não é suficiente. Faz-se necessário que o professor desenvolva características em sala de aula que deem conta de outras questões, entre as quais, que eles (alunos) possam aplicar o conhecimento adquirido em sua vida cotidiana em sociedade. O ensino, por mais simples que pareça, envolve uma atividade complexa, sendo influenciado por condições internas e externas. Conhecer essas condições é fator fundamental para o trabalho docente.

## Características positivas descritas pelos professores

Foi solicitado a cada professor que descrevesse três de suas características, usadas em sala de aula, que considera positivas. Dentre os 47 professores participantes da pesquisa, 38 descreveram as três características e nove descreveram apenas duas características cada, resultando num total de 132 contribuições. Em seguida, foi realizado um cotejamento entre as respostas, verificando a ocorrência de respostas idênticas, como: o professor de BIO1 descreveu diálogo e o professor de HIST3, também. Porém respostas, como: o professor de ART2 descreveu afetividade e o professor de PORT1, afeto para com meus alunos, ou explica bastante os conteúdos e explicação detalhada dos saberes, ambas foram consideradas, considerando o pressuposto de que podem ter significados diferentes ou complementares. Depois desse agrupamento, restaram 117 itens que foram utilizados na análise e discussão.

Em seguida, esses itens descritos pelos professores foram reunidos em quatro grupos, conforme suas semelhanças semânticas, sendo eles: 1) didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: uso de muitas imagens para memorizar o aprendizado, linguagem utilizada, explica com clareza, aulas estimulantes, buscando sempre formas novas de ensinar, uso de novas metodologias para o ensino); 2) interação com o aluno (por exemplo: procura explicar o conteúdo de maneira que o aluno aprenda a matéria, controle de turma com afetividade); 3) características pessoais do professor (por exemplo: assiduidade, empatia, dedicação); 4) disciplina e domínio de turma (por exemplo: ser atencioso com os alunos, além de respeitá-los, domínio da turma, controle de turma com afetividade).

Os resultados obtidos estão dispostos na Figura 24:

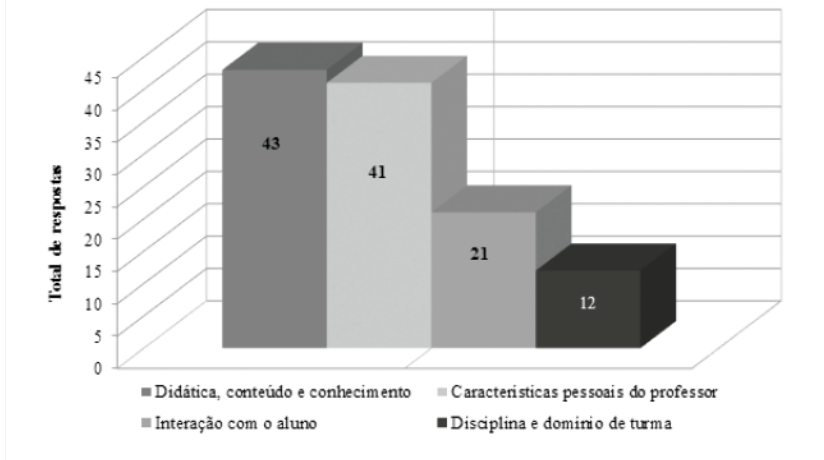


FIGURA 24 – CARACTERÍSTICAS POSITIVAS DESCRITAS PELOS PROFESSORES E AGRUPADAS EM CATEGORIAS

FONTE: o autor

Os resultados encontrados e apresentados demonstram que as características positivas indicadas pelos professores se concentram mais naquelas relacionadas à sua didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: aulas mais dinâmicas e variadas, domínio de conteúdo e informações atualizadas, linguagem adequada), seguido por características pessoais do professor (por exemplo: assiduidade, comprometido, educado). Observa-se que, para esses professores, as características relacionadas à interação com os alunos parecem ser de menor importância (por exemplo: diálogo, valorização dos alunos, afeto para com meus alunos). Ou seja, os dados sugerem que esses professores consideram mais a sua didática, o seu conhecimento e suas características pessoais do que as interações com seus alunos. E, ainda menos, a disciplina e domínio de turma (por exemplo: boa organização, saber controlar e descontraír em sala), também, não aparecem com destaque. Difere, portanto, da premissa de que o professor ideal seria aquele que contemplasse, em suas características, uma boa didática, conhecimento da sua área de estudo e se preocupasse com a interação com seus alunos, cuidasse das suas características pessoais e tivesse um bom domínio de turma. O ideal seria que o resultado descrito na Figura 24 apresentasse certo nivelamento entre os quatro grupos, o que de fato não ocorre.

Apesar dos resultados apontarem a didática, conteúdo, conhecimento e características pessoais como mais presentes, que são características importantes para o bom desenvolvimento das atividades como professor, reflete-se o fato de o professor considerar bem menos positivas as características relacionadas à interação com os alunos. Ter característica como controle de turma com afetividade parece não ser tão importante, para os professores, fato que se apresenta na contramão do que os alunos esperam do professor, ou seja, que ele tenha essa habilidade.

Entre as quatro categorias de respostas descritas pelos professores, encontraram-se três relações significativas: interação com os alunos; características pessoais do professor e disciplina e domínio de turma.

A relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos por alunos adolescentes e a categoria de resposta dos professores, que indica a interação entre professor e aluno como um conjunto de características positivas, pode ser visualizada na Figura 25.

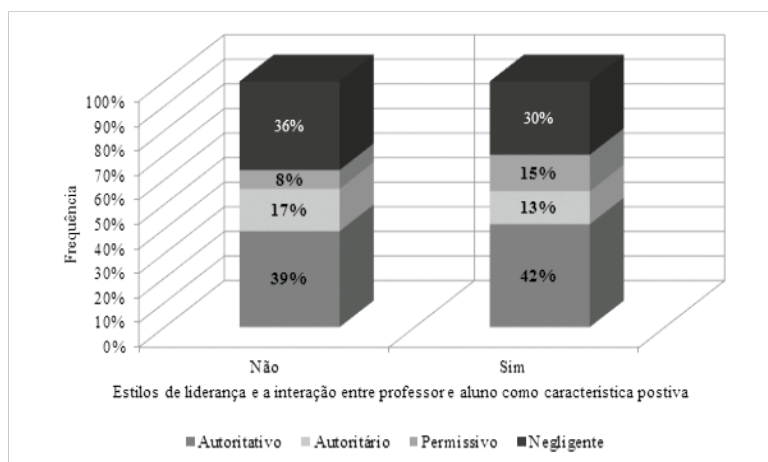


FIGURA 25 – RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS PROFESSORES PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES E A CATEGORIA DE RESPOSTA DOS PROFESSORES QUE INDICA A “INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO” COMO UMA CARACTERÍSTICA POSITIVA ( $\chi^2 = 13,11$ , GL = 3, P = 0,004)

FONTE: o autor

Os professores que descrevem a interação entre professor e aluno como característica positiva, de acordo com a percepção dos alunos, são mais permissivos (15% sim e 8% não) e são menos negligentes (30% sim e 36% não), mas também são mais autoritativos. Ou seja, são mais afetivos e, provavelmente, mais preocupados com os alunos. Sugere-se que os alunos consideram esses professores mais permissivos justamente por causa da forma como conduzem a aula, procurando dialogar mais com a classe. Talvez justifique o por que os resultados apontaram que os professores mais jovens são percebidos pelos alunos adolescentes como mais autoritativos.

A formação de professores no Brasil é deficitária, o que é aprendido, geralmente, não atende às necessidades decorrentes da prática pedagógica<sup>152</sup>. Nesse sentido, seria necessário repensar os cursos de formação de professores, voltando as atenções, principalmente, para as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo de ensino-aprendizagem, procurando articulá-los com a prática pedagógica. O que parece acontecer é que os problemas são circulares e, apesar de tantos estudos já realizados, não se consegue encontrar uma solução duradoura. Pode-se dizer que isso não acontece justamente porque as realidades são muito diversas, os alunos não são mais como antigamente e a escola parece que insiste em se manter inalterada, sem avançar no tempo. Como afirmado anteriormente, é necessário desaprender aquilo que não serve mais para o momento histórico vivido.

A relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores, que indica as características pessoais do professor como características positivas, está descrita na Figura 26.

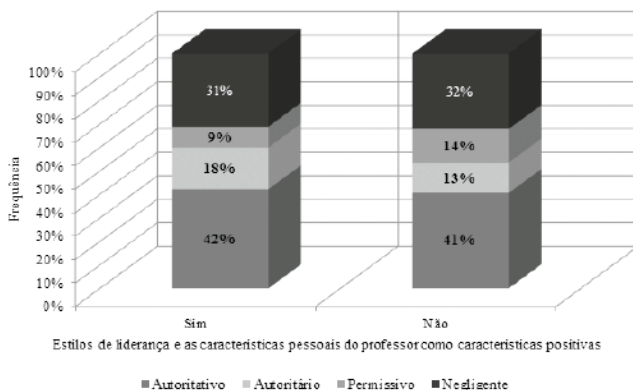


FIGURA 26 – RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS POR ALUNOS ADOLESCENTES E A CATEGORIA DE RESPOSTAS DOS PROFESSORES QUE INDICA AS “CARACTERÍSTICAS PESSOAIS” COMO POSITIVA ( $\chi^2 = 8,80$ , GL = 3, P = 0,032)  
 FONTE: o autor

A maior diferença está naqueles que descreveram as características pessoais como positivas, que foram avaliados pelos alunos como mais autoritários (cinco pontos de diferença), mas também são menos permissivos (também com cinco pontos de diferença). Talvez os alunos não compreendam o fato de o professor se preocupar com questões como assiduidade e pontualidade, sinalizando tais aspectos como indicativos de ser autoritário.

As características que possibilitam resultados positivos, no transcorrer da vida profissional do professor, estão intimamente relacionadas ao envolvimento e à dedicação no trabalho, suas habilidades diferenciadas para perceber o aluno de forma individualizada, ter equilíbrio entre afetividade e exigência, considerar o aspecto afetivo em sua prática, assim como responsabilidade, paciência, compreensão e amorosidade<sup>153</sup>.

A terceira categoria de respostas, considerando a relação entre os estilos de liderança dos professores percebidos pelos alunos adolescentes e a categoria de respostas dos professores, que indica a disciplina e domínio de turma como uma característica positiva, está demonstrada na Figura 27.

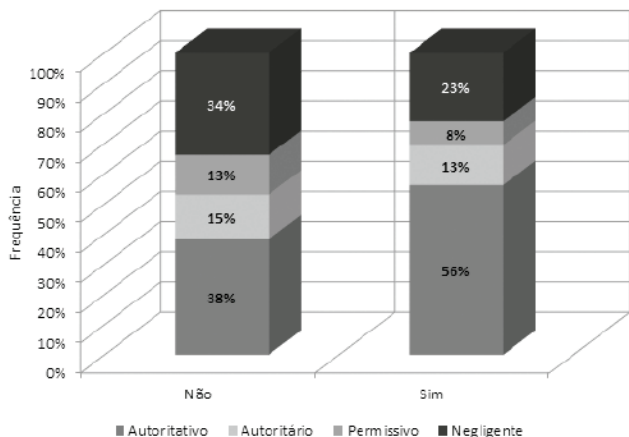


FIGURA 27 – RELAÇÃO ENTRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS POR ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO E A CATEGORIA DE RESPOSTAS DADA PELOS PROFESSORES QUE INDICA A “DISCIPLINA E DOMÍNIO DE TURMA” COMO UMA CARACTERÍSTICA POSITIVA ( $\chi^2 = 15,28$ , GL = 3, P = 0,002)

FONTE: o autor

Para os alunos, os professores que descreveram esse conjunto de características como positivo são, em sua maioria, autoritativos, menos autoritários, menos permissivos e menos negligentes. Os resultados podem indicar que os alunos esperam que o professor tenha, em sua prática diária, o cuidado com a disciplina e domínio da turma. Essa categoria de respostas teve o menor número de contribuições descritas pelos professores. São exemplos de características que compõem essa categoria: controle de turma com afetividade; disciplina; disciplinador; saber cobrar e descontraír em sala de aula. Esses resultados se apresentam com diferenças mais significativas. Os dados sugerem que os alunos aprovam quando o professor se apresenta mais exigente e controlador da turma.

Apesar de o estudo aqui apresentado não pretender dar enfoque à questão da disciplina ou indisciplina do aluno, há de se considerar que esse assunto permeia todas as discussões sobre a interação entre professor e aluno e o clima de sala de aula. Geralmente os professores apontam a indisciplina dos alunos como justificativa para não conseguir bons resultados em suas aulas. No entanto, analisando as características positivas descritas pelos professores e fazendo a relação com os estilos de liderança percebidos pelos alunos, pode-se sugerir que o professor poderia alcançar melhores resultados relacionados à aprendizagem dos seus alunos quando faz uso da disciplina e domínio de turma. Reforça-se, também, que os alunos aprovam o uso de tais características por parte de seus professores.

Poeticamente, mas com bastante profundidade, podemos afirmar que todas as vezes que você precisa pedir disciplina é porque alguma coisa está errada<sup>154</sup>. Quando o jovem está realmente fascinado pelo objeto, você não precisa pedir. Ou seja, quando o professor elege as características relacionadas à disciplina e domínio de turma como positivas significa pensar a disciplina, a partir da motivação dos alunos, para estarem na sala de aula e participarem ativamente das atividades. Que o aluno possa apreciar o processo e sentir-se bem com os resultados obtidos.

Além da análise sobre a relação entre os estilos de liderança dos professores

percebidos pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas que tiveram diferenças significativas, foi analisada a relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e as categorias de respostas dos professores consideradas positivas, demonstrada na Figura 28.

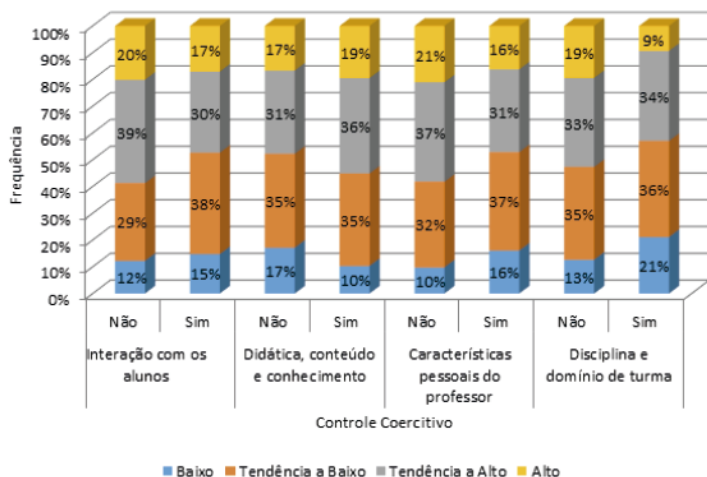


FIGURA 28 – RELAÇÃO ENTRE O CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO E AS CARACTERÍSTICAS CONSIDERADAS POSITIVAS PELOS PROFESSORES AGRUPADAS POR CATEGORIAS: DIDÁTICA, CONTEÚDO E CONHECIMENTO ( $\chi^2 = 10,07$ , GL = 3,  $P = 0,018$ ); INTERAÇÃO COM O ALUNO ( $\chi^2 = 8,93$ , GL = 3,  $P = 0,030$ ); CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR ( $\chi^2 = 12,30$ , GL = 3,  $P = 0,006$ ) E DISCIPLINA E DOMÍNIO DE TURMA ( $\chi^2 = 11,89$ , GL = 3,  $P = 0,008$ )  
 FONTE: o autor

Como pôde ser observado, os professores que foram percebidos pelos alunos como menos coercitivos foram aqueles que destacaram a interação com o aluno, as características pessoais do professor e a disciplina e domínio de classe. Foram percebidos pelos alunos como coercitivos aqueles que não descreveram a interação com os alunos e as características pessoais.

Os resultados sugerem que os professores que consideram positivas atitudes como abertura para o diálogo e bom relacionamento com os alunos, estabelecer clima favorável para o aprendizado, respeito ao outro, assiduidade e pontualidade, comunicação, não exaltar-se em sala de aula e ter controle de turma com afetividade são percebidos pelos alunos adolescentes como menos coercitivos. Por outro lado, esses mesmos alunos percebem como mais coercitivos justamente aqueles professores que consideram menos importantes as características referentes à interação com os alunos, como: ser próximo ao aluno, cativar, diálogo, respeito ao outro. Quando o professor não se apresenta como fonte de estímulo aos alunos, pode ter relação direta com a sua aprendizagem. Importante compreender o papel do professor, no processo de manutenção do interesse do aluno pelo conteúdo, que pretende ensinar<sup>155</sup>.

### Características negativas descritas pelos professores

Assim como foi solicitado a cada professor que descrevesse as características positivas, também foi solicitado que descrevesse três de suas características que considerasse negativas. Dentre os 47 professores participantes da pesquisa, 36

descreveram três características cada e 11 descreveram somente duas características, resultando num total de 130 contribuições. Há de se considerar que a mesma característica foi citada por mais de um professor, como autoritarismo (3 vezes); falar muito alto (4 vezes); perder a paciência (duas vezes). Após esse agrupamento, a amostra resultou, finalmente, em 119 contribuições.

A partir dessas 119 contribuições, primeiro foram criadas cinco categorias de respostas, baseadas no conjunto geral de contribuições e nas suas semelhanças semânticas, sendo elas: 1) características pessoais do professor (por exemplo: muito calma, voz baixa, impaciente); 2) didática (por exemplo: não preparo aulas diferenciadas, ritmo de conteúdos e de escrita, conteudista); 3) disciplina (por exemplo: chato com barulhos, chamar a atenção dos alunos muitas vezes, dificuldade de impor limites); 4) administração de tempo (por exemplo: não sou pontual, falo muito, troca de horários constantes); 5) limitações estruturais (por exemplo: falta de laboratórios adequados, falta de tecnologia para uso de vídeos, quantidade de alunos em sala).

Depois as três respostas dadas por cada participante foram analisadas em termos de sim e não. Dessa forma, há participantes que tiveram três pontos categorizados (por exemplo: falta de tempo (mais aulas); falta de laboratórios adequados; a minha paciência, às vezes, atrapalha os mais espertos). Há participantes que tiveram apenas parte da resposta categorizada (por exemplo: falta de me exaltar em momentos de conflitos, pois tenho uma personalidade tranquila; falta de experiência profissional, é o primeiro ano que ministro aulas; por ser muito nova, sou um pouco insegura).

A frequência das características negativas descritas pelos professores e agrupadas nas categorias de respostas: características pessoais do professor, didática, disciplina, administração de tempo e limitações estruturais, presentes na relação professor-aluno em sala de aula, está visualizada na Figura 29.

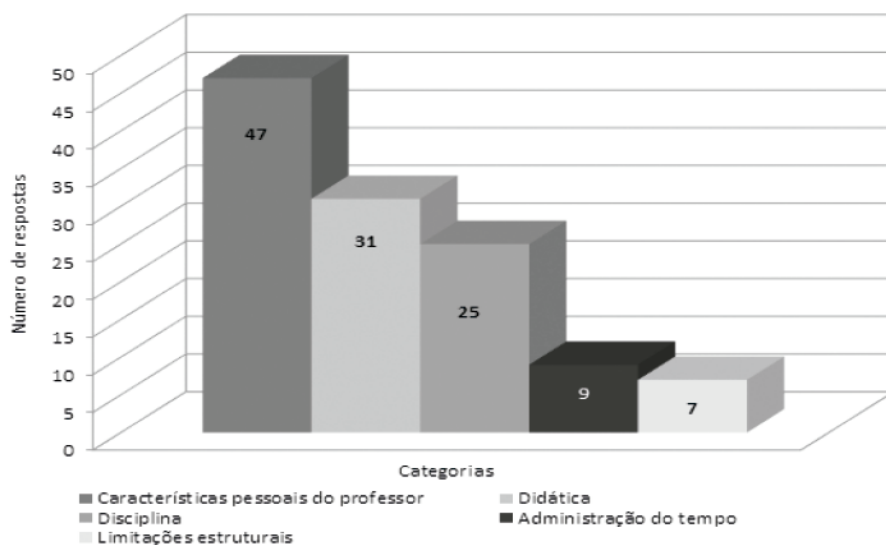


FIGURA 29 – CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DESCRITAS PELOS PROFESSORES E AGRUPADAS EM CATEGORIAS

FONTE: o autor

Entre as características negativas descritas pelos professores, a categoria referente a características pessoais do professor foi a que apareceu com maior frequência (47 itens). Ou seja, os professores percebem que as suas características pessoais, como seu tom de voz e ser impaciente, são características que não são bem aceitas pelos alunos. Duas categorias de respostas coincidem com as usadas nas categorias positivas, sendo elas: características pessoais do professor e didática, basicamente diferenciadas pela existência de e ausência de que, também, foram mais citadas pelos professores, talvez, demonstrando serem as características essenciais relacionadas à prática do professor. Outras duas categorias: administração do tempo e limitações estruturais foram citadas em menor quantidade pelos professores. Nesse caso, fica notório que os professores consideram que a organização do tempo escolar e até mesmo as limitações estruturais não são fatores fundamentais que interferem nas relações interpessoais com seus alunos adolescentes.

Ao examinar os dados, a partir da categorização das respostas descritas pelos professores, percebe-se que há uma preocupação maior por parte dos professores em relação às suas características pessoais, consideradas negativas, tais como: rispidez, perder a paciência, ser injusto, falta de comprometimento, falo demais, dificuldade de tomar decisões, característica autoritária. Algumas delas poderiam ser superadas, a partir da participação efetiva em formações continuadas em serviço, voltadas para a compreensão sobre as relações interpessoais em sala de aula. O professor pode ter uma característica autoritária, ser impaciente e inseguro, mas aprender a modificar esse comportamento, de acordo com as necessidades que lhe são impostas na sala de aula.

A partir da categorização das respostas descritas pelos professores, em relação às características negativas, foi possível relacionar com os estilos de liderança desses professores e percebidos pelos alunos adolescentes. A relação entre os estilos de liderança percebidos por alunos adolescentes e as categorias de respostas, consideradas como características negativas descritas pelos professores, está disposta na Figura 30.



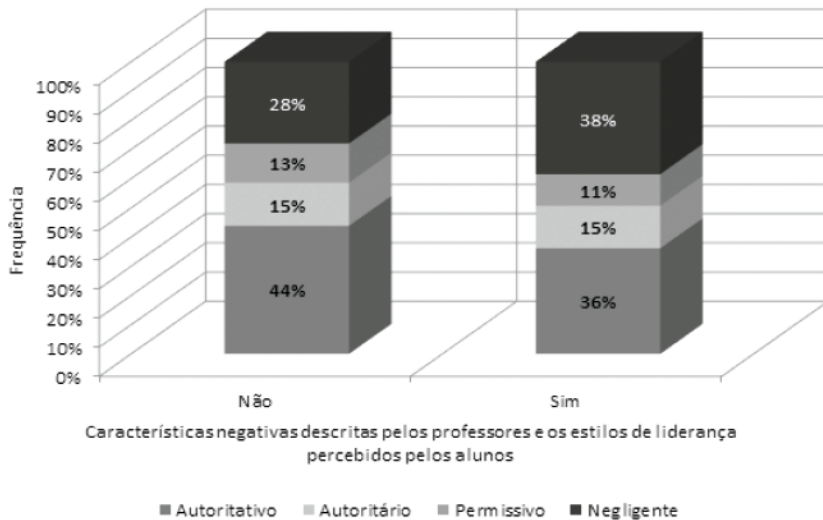


FIGURA 30 – RELAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS CONSIDERADAS COMO CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS DESCRITAS PELOS PROFESSORES E OS ESTILOS DE LIDERANÇA PERCEBIDOS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO ( $\chi^2 = 11,62$ , GL = 3, P = 0,009)

FONTE: o autor

Relacionando as características negativas descritas pelos professores e os estilos de liderança percebidos pelos alunos adolescentes, encontrou-se uma relação significativa. Para os alunos, os professores que não fazem uso dessas características, em sala de aula (por exemplo: brigar, cobrar de forma alterada, não dar a continuidade adequada nas aulas, focar o aluno-problema e generalizar para a turma) são mais autoritativos e menos negligentes, confirmando os resultados descritos, quando se tratou das características positivas. Os resultados indicam que apenas a categoria *didática* ( $\chi^2 = 11,62$ , GL = 3, P = 0,009) apresenta uma relação significativa, sugerindo que esses professores sabem que a sua didática é parte importante, no processo de ensino-aprendizagem, visto que 36% deles atuam nessa direção, mostrando-se autoritativos contrapondo os outros 38% que descreveram que a didática ruim é negativa.

Também foi analisada a relação entre o controle coercitivo percebido pelos alunos adolescentes e suas características negativas descritas pelos professores: características pessoais do professor e administração do tempo, demonstrada na Figura 31.

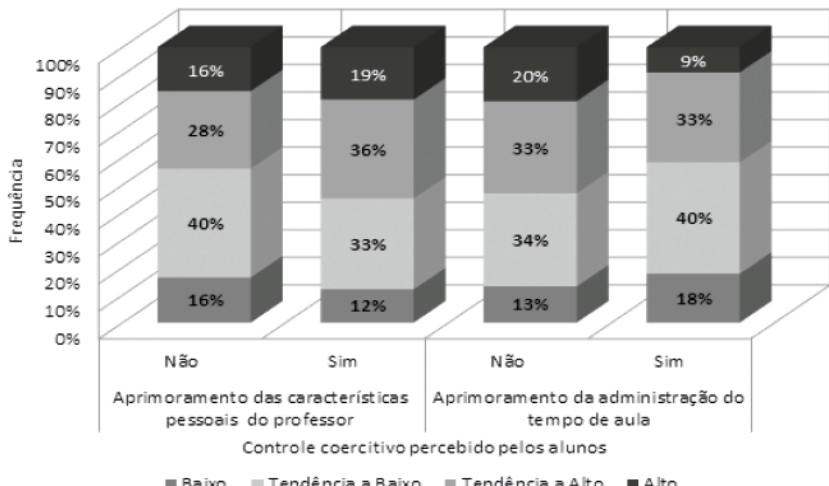


FIGURA 31 – RELAÇÃO ENTRE O CONTROLE COERCITIVO PERCEBIDO PELOS ALUNOS ADOLESCENTES E AS CATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS PROFESSORES: CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR ( $\chi^2 = 8,60$ , GL = 3, P = 0,065) E ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO DE AULA ( $\chi^2 = 10,51$ , GL = 3, P = 0,015)  
 FONTE: o autor

De acordo com os dados apresentados, foram percebidos pelos alunos como menos coercitivos os professores que não evidenciaram como negativas a categoria de respostas identificada por características pessoais do professor (por exemplo: muito calma, voz baixa, impaciente) e aqueles que consideraram *sim* para as características referentes à administração do tempo. Foram percebidos pelos alunos como mais coercitivos os professores que não evidenciaram a administração do tempo de aula (por exemplo: não sou pontual, falo muito, troca de horários constantes).

Os professores descreveram que certas características pessoais ou mesmo referentes à administração do tempo (por exemplo: o não domínio das novas tecnologias, fingir que está escutando, não sou pontual) podem ser muito negativas e esses professores são mais percebidos pelos alunos como coercitivos. Ou seja, os resultados indicam que o professor tem consciência de que está usando características inadequadas, porém transfere essa culpa para o aluno, reforçando contingências coercitivas, no sentido de coibir qualquer questionamento por parte de seus alunos.

Estudos apontam que há relação entre o comportamento de coerção dos professores em relação aos alunos com histórico de fracasso escolar. E, que a coerção se tornou uma das estratégias mais utilizadas em sala de aula, sendo usada, indiscriminadamente, pelos professores<sup>156</sup>.

Destaca-se também a divergência entre a percepção do professor e o que seus alunos e pais dos alunos percebem sobre o estilo de liderança dos professores<sup>157</sup>. Segundo a autora, alunos e pais indicaram a presença do comportamento coercitivo por parte dos professores (como gritar em sala de aula) e os alunos ainda são mais enfáticos do que os pais dizendo que as práticas coercitivas são comuns na escola. Esse estudo foi realizado com alunos menores, matriculados no ensino fundamental – anos iniciais, porém os dados do presente estudo indicam que o uso de práticas coercitivas também está presente em turmas com alunos mais velhos.

Apesar do reconhecimento, por pesquisadores e educadores, da existência de diferentes fatores que ocasionam o fracasso escolar, muitas vezes as explicações sobre as causas e sobre suas dificuldades recaem sobre os alunos, sem considerar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que norteiam a educação brasileira.

## Cluster

A análise de Cluster, também chamada análise de conglomerados, de agrupamentos, de taxonomia ou de segmentação, enquadra-se na categoria de técnica de agrupamento de objetos ou variáveis. Ela é constituída, essencialmente, de medidas matemáticas de semelhança ou de medidas de distâncias. Para esta análise, foram utilizadas as três dimensões que compõem o Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp): responsividade, exigência e controle coercitivo, considerando a percepção dos alunos adolescentes e aplicada aos 47 professores participantes da pesquisa. A análise identificou três grupos distintos, assim, considerados:

Grupo 1) **Atuação equilibrada**: composto pelos professores identificados com responsividade alta, exigência alta e controle coercitivo baixo;

Grupo 2) **Atuação com distanciamento**: composto pelos professores com responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado e

Grupo 3) **Atuação autoritária**: composto pelos professores com responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto.

Foram analisadas as variáveis: gênero do professor, idade do professor, classes que leciona, tempo que leciona na escola, número de horas-aulas semanais e se tem aluno com NEE em suas classes. Os dados estão descritos no Quadro 27.

| Professores |                               |  |  |  |  |
|-------------|-------------------------------|--|--|--|--|
| 2           |                               |  |  |  |  |
| 95,3%       | professor                     |  |  |  |  |
| 99,1%       | ano                           |  |  |  |  |
| 100%        | professores                   |  |  |  |  |
| 50,0%       | 26 e 35 anos                  |  |  |  |  |
| 100%        | 36 e 50 anos                  |  |  |  |  |
| 2,1%        | de 50 anos                    |  |  |  |  |
| 100%        | professor leciona             |  |  |  |  |
| 35,3%       | do ensino médio               |  |  |  |  |
| 35,3%       | ano do ensino médio           |  |  |  |  |
| 100%        | de leciona na escola          |  |  |  |  |
| 100%        | e 5 anos                      |  |  |  |  |
| 20,0%       | e 10 anos                     |  |  |  |  |
| 20,0%       | de 10 anos                    |  |  |  |  |
| 100%        | horas-aulas semanal           |  |  |  |  |
| 100%        | horas-aulas                   |  |  |  |  |
| 100%        | e 40 horas-aulas              |  |  |  |  |
| Professores |                               |  |  |  |  |
| 2           |                               |  |  |  |  |
| 100%        | aluno com NEE em suas classes |  |  |  |  |
| 100%        |                               |  |  |  |  |
| 100%        | sabe                          |  |  |  |  |

QUADRO 27 – CLASSIFICAÇÃO ALCANÇADA PELOS TRÊS GRUPOS DE PROFESSORES, NAS TRÊS DIMENSÕES DE RESPONSABILIDADE, EXIGÊNCIA E CONTROLE COERCITIVO, PERCEBIDAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO

FONTE: o autor

Pela classificação apresentada, é possível perceber as diferenças significativas

entre os três grupos de professores, a considerar:

**Grupo 1 – Atuação equilibrada:** composto por 12 professores com responsividade alta, exigência alta e controle coercitivo baixo. Parte do grupo (41,7%) leciona há menos de um ano na escola pesquisada e outra parte (41,7%) leciona há mais de 10 anos na referida escola. Estão os professores, que têm a menor carga horária semanal de trabalho, ou seja, até 20 horas-aulas, com 67% dos componentes. Os dados indicam que são mais responsivos e exigentes, bem como menos coercitivos aqueles professores que são novos na escola e procuram desenvolver bem suas atividades profissionais ou aqueles professores que já têm uma estabilidade de trabalho na escola, aumentando seu nível de pertencimento à comunidade escolar e conhecimento das características dos seus alunos. Confirma-se, também, que o número de horas-aulas que o professor leciona faz diferença, ou seja, ter uma atuação equilibrada em relação com o tempo que o professor permanece em sala de aula e aquele usado para outras atividades, inclusive, culturais e de aprimoramento na formação profissional.

**Grupo 2 – Atuação com distanciamento:** composto por 18 professores com responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado. Apesar de ser um grupo formado por professores moderados no controle coercitivo, a responsividade e exigência são baixas, o que denota ter estilos de liderança permissivos e mais ainda negligentes. Grupo composto de pouco mais da metade por homens (55,6%) e lecionando até 40 horas-aulas semanais, também, com 55,6% dos participantes.

**Grupo 3 – Atuação autoritária:** composto por 17 professores com responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto. Por hipótese, pode-se dizer que aqui estão os professores considerados com estilo de liderança autoritário. Nesse grupo predominam as mulheres (82,4%) e de maior faixa etária (82,3%). Uma parte considerável do grupo (47,1%) leciona exclusivamente para o primeiro ano do ensino médio, ou seja, são aqueles professores que lecionam para os alunos mais jovens, que estão chegando ao ensino médio, sem considerar a nova realidade que esses alunos passaram a vivenciar. Outro dado significativo é a frequência de professores com mais de 40 horas-aulas semanais (29,4%), que, apesar de não representar a maior parcela do grupo, é bastante significativo, validando um dos pontos principais, elencados nesta análise; ou seja, que professores com maior carga horária de trabalho são percebidos pelos alunos como mais negligentes e mais coercitivos. Finalmente pertencem a esse grupo os professores que recebem alunos da educação especial com maior frequência (64,7%), mais uma vez sugerindo que a presença desse alunado tende a deixar o professor mais autoritário e, também, com alto controle coercitivo. Talvez o professor esteja compensando sua inabilidade em lidar com esse alunado, tornando-se autoritário e usando de coerção em suas aulas.

Também foi feita a relação entre os três grupos de professores (com atuação equilibrada, atuação com distanciamento e com atuação autoritária) e os relatos dos professores sobre o que é ser um bom professor, com enfoque no professor e no aluno, descrita no Quadro 28.

| Descrição do professor        |  |  |  |  |  |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|
| 1. O que é ser professor?     |  |  |  |  |  |
| 2. O que não é ser professor? |  |  |  |  |  |
| 3. O que não é o aluno        |  |  |  |  |  |

Os resultados mais significativos estão presentes no segundo grupo (atuação com distanciamento: responsividade baixa, exigência baixa e controle coercitivo moderado) e no terceiro grupo (atuação autoritária: responsividade moderada, exigência alta e controle coercitivo alto); respectivamente, 94,4% e 76,5% deles descreveram características com enfoque no professor, para ser um bom professor, confirmando os resultados anteriores, em que os professores que destacaram características com enfoque neles próprios são menos autoritativos e mais negligentes (grupo 2) ou autoritários (grupo 3).

Por último, os professores foram agrupados, de acordo com o que eles descreveram como características positivas e negativas, tomadas por eles em sala de aula, conforme dados descritos no Quadro 29.

| Gestão da turma e do planejamento |                                                 |  |  |  |  |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------|--|--|--|--|
| Não                               |                                                 |  |  |  |  |
| 69,7% que:                        | organização didática, conteúdo e conhecimento   |  |  |  |  |
| 80,0% que:                        | características pessoais do professor           |  |  |  |  |
| 69,7% que:                        | interação com o aluno                           |  |  |  |  |
| 80,0% que:                        | disciplina e domínio de turma                   |  |  |  |  |
| 70,0%                             | oramento: características pessoais do professor |  |  |  |  |
| 70,0%                             | oramento: exercício da disciplina               |  |  |  |  |
| 70,0%                             | oramento: limitações estruturais                |  |  |  |  |
| 70,0%                             | oramento: organização didática                  |  |  |  |  |
| 70,0%                             | oramento: administração do tempo de aula        |  |  |  |  |

FONTE: o autor

Os itens apresentados anteriormente se originaram a partir das duas questões abertas, direcionadas aos professores, que pediam três características positivas e três características negativas, desenvolvidas por eles em sala de aula. Foi avaliado se cada característica estava presente em alguma das três respostas dadas pelo professor ou se estava ausente. Para essa análise, consideraram-se os agrupamentos das respostas por semelhança semântica, ou seja, as características positivas estão agrupadas: destaque na didática, conteúdo e conhecimento do professor; destaque na interação com o aluno; destaque nas características pessoais do professor; e destaque na disciplina e domínio de turma. Nas características negativas, utilizou-se o mesmo critério, sendo agrupadas em: aprimoramento nas características pessoais do professor; aprimoramento na



|                        |  |  |
|------------------------|--|--|
| 2020                   |  |  |
| 40000 de entrevistados |  |  |

QUADRO 30 – PERFIL DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO, PARTICIPANTES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA  
 FONTE: o autor

Observa-se que 59,52% dos entrevistados são mulheres e 40,48% são homens. Quanto à escolaridade, a maior parte dos entrevistados cursa o primeiro ano do ensino médio (52,39%), e a idade média dos alunos é de 15,7 anos.

A análise tomou por base as questões formuladas no protocolo de entrevista, sendo elas: O que você não gosta da escola? O que você não gosta de fazer nas aulas? Por quê? De qual matéria você mais gosta? Por quê? De qual matéria você menos gosta? Por quê? Quais atitudes você considera que sejam bagunça na sala de aula? Você faz ou já fez bagunça durante as aulas? Que tipo? Em que aula você não faz bagunça? Por quê? Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos? Que atitudes seus professores tomam quando os alunos fazem bagunça? Para você, o que é preciso para ser um bom professor? Cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula. E, agora, três atitudes que todo professor deveria tomar em sala de aula. Qual disciplina você considera que tenha o melhor professor neste ano? Por quê?. O termo bagunça foi usado pelos alunos nas entrevistas para descrever os comportamentos inadequados em sala de aula, que significa falta de ordem, confusão, desorganização.

Para estruturar esta análise e discussão, as perguntas abertas foram agrupadas por semelhança semântica e as respostas separadas, em termos de significância do conteúdo, originando sete grupos de respostas, considerando a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio:

- 1) Percepção dos alunos sobre a escola e sua sala de aula.
- 2) Percepção dos alunos sobre a bagunça na sala de aula.
- 3) Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos.
- 4) Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula, rejeitadas pelos alunos.
- 5) Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula aprovadas pelos alunos.
- 6) Melhor professor na percepção dos alunos e
- 7) O que é ser um bom professor na percepção dos alunos.

## Percepção dos alunos sobre a escola e a sala de aula

A análise das respostas dos alunos adolescentes do ensino médio sobre a escola e a sala de aula foi realizada a partir das seguintes perguntas: o que você não gosta da escola; o que você não gosta de fazer nas aulas e por quê; de qual disciplina você mais gosta e por quê; de qual disciplina você menos gosta e por quê. Optou-se em fazer perguntas relacionadas não somente à sala de aula, possibilitando ao aluno entrevistado falar, também, das questões mais amplas, envolvendo o espaço escolar onde está inserido e permitindo o estabelecimento de um clima favorável, para que os alunos

pudessem chegar ao assunto sobre a sala de aula. Os dados obtidos, por meio dessas perguntas, trouxeram aspectos complementares aos itens da escala Ielp, enriquecendo as possibilidades de análises e gerando recortes de falas que permitiram ilustrar a discussão realizada no percurso deste estudo.

Dentre os 42 alunos entrevistados, observou-se que 83% deles afirmaram gostar da escola, porém destacaram algumas questões negativas, em relação aos professores e à estrutura física, tais como: salas de aula pequenas e muito quentes no verão, que não comportam adequadamente todos os alunos, disseram também que, muitas vezes, precisam buscar carteira e cadeira em outra sala; muitas escadas e dificuldade para deslocamentos; falta de cobertura entre os pavilhões acarretando problemas em dias chuvosos; somente uma quadra de esportes coberta; laboratório de informática pequeno, que não atende confortavelmente os alunos, muitas vezes, com computadores que não funcionam, falta de acesso à internet *wireless*; falta de espaço reservado para lanche; não tem espaço adequado e suficiente para leitura na biblioteca. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: não gosto da maneira como são as regras da escola (E17); gosto de tudo na escola, não existe nada que reclamar (E25); não gosto do recreio, tem muita gente correndo e não respeitam a hora do nosso lanche (E21); o que não gosto na escola são algumas regras, como uso de uniforme (E36).

Em relação à sala de aula, 63% dos alunos afirmaram que gostam das aulas, apesar da existência de algumas questões que os incomodam bastante, como a falta de compromisso de alguns professores (citado por 19% deles) e a bagunça feita pelos próprios alunos (citado por 53% dos alunos), em alguns casos, com a concordância dos professores. Percebe-se que os alunos ficam incomodados com aulas muito agitadas, desorganizadas e barulhentas ou com aquelas nas quais são obrigados a ficar só copiando textos passados no quadro de giz, fazendo leituras do livro didático ou ouvindo o professor, preferindo aulas mais dinâmicas, porém com regras que sejam cumpridas por todos. Algumas respostas dos alunos foram: alguns professores não se importam com a bagunça feita pelos alunos (E8); não gosto de assistir vídeo, não consigo prestar atenção e não memorizo o que ocorre (E38); não gosto das aulas, pois fico muito preso, não posso falar, não posso fazer nada, as aulas não interessantes (E17).

A escola não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens no Brasil<sup>158</sup>. Os jovens chegam às escolas, sobretudo, nos estabelecimentos públicos de ensino, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo próprio que os diferenciam das gerações anteriores. Quando se ouve o aluno afirmar que não gosta das aulas, porque fica muito preso, que não pode falar, pode-se pensar que a escola tende a não reconhecer essa diversidade que passou a fazer parte do contexto escolar. Quando se trata da escola que atende os jovens, em sua maioria na fase da adolescência, esse quadro se apresenta mais caótico, justamente porque os professores recebem, em suas classes escolares, pessoas com interesses diversos, dificuldades de entrosamento com os colegas, dúvidas, incertezas. Outras falas dos alunos, durante as entrevistas, que podem contribuir para essa reflexão: não gosto da grosseria de alguns professores e nas aulas não gosto de escrever e de aguentar o mau humor de alguns professores (E11); nas aulas não gosto da apresentação de trabalhos; porque é complicado pra quem quase não conversa com ninguém ou quem é tímido apresentar na frente de todo mundo (E35); o que não gosto de fazer nas aulas é ficar copiando do quadro e dos professores que ficam só usando *slides* (E13).



No atual sistema de ensino no Brasil, até o próprio termo, ensino médio, usado para identificar o nível posterior ao ensino fundamental e que antecede o ingresso no ensino superior, pode sugerir um entendimento inadequado para a natureza dessa fase escolar. Segundo o dicionário, médio significa uma grandeza equidistante de dois extremos<sup>159</sup>. Isto é, do ensino fundamental e do superior. Essa etapa do ensino é a fase das grandes transformações (físicas e psicológicas) e decisões pelas quais passam os adolescentes, quando são desafiados a produzir e dirigir a si mesmos. E, portanto, a escola, ao receber esses adolescentes, precisaria estar atenta para as questões, como a organização do trabalho pedagógico do professor, a didática empregada nas aulas, o compromisso do professor perante seus alunos, o profissionalismo, a ética, a assiduidade e a interação professor e aluno. São expressões relatadas pelos alunos: na escola não me agrada a forma como os professores ministram as aulas, são muito cansativas para quem fica só ouvindo o professor (E16); gosto da escola, mas não gosto das aulas quando o professor fica enrolando, porque o aluno depende da explicação, se o professor enrola, o aluno acaba não aprendendo (E28); não gosto de ficar lendo e ficar sem falar o tempo todo, porque acaba não interessando (E30); o que não gosto nas aulas é quando o professor falta e a gente fica sem nada para fazer (E36); não gosto quando o professor xinga os alunos ou trata com menosprezo (E7).

Finalizando a análise sobre a percepção dos alunos a respeito da escola e sua sala de aula, foi perguntado sobre qual disciplina mais gosta e por que, bem como qual disciplina menos gosta e por que. Resultados demonstrados na Figura 32.



FIGURA 32 – DISCIPLINAS QUE OS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO MAIS GOSTAM E MENOS GOSTAM, DE ACORDO COM AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS  
 FONTE: o autor

Observa-se que os alunos menos gostam de Física e Matemática e mais gostam de História e Química. Destaca-se, também, que nenhum aluno indicou, positivamente, as disciplinas de Física e Geografia. Todos os 42 alunos tinham que indicar a disciplina que menos gostam e a disciplina de que mais gostam. A partir dessas respostas foi possível identificar o percentual destinado a cada disciplina. Nota-se que Matemática recebeu destaque negativo (22%) e positivo (19%), na avaliação dos alunos, ou seja, há alunos que gostam de Matemática, porém outra parcela significativa demonstra não gostar dessa disciplina. A hipótese é que os alunos se identificam com o professor e não

com a disciplina ministrada.

Pode-se afirmar que os alunos entrevistados confirmam os resultados obtidos, por meio do Ielp, em que Física é a disciplina que os alunos menos apreciam. Entre as hipóteses possíveis, pode ser que os professores usem de coerção, a fim de prender a atenção dos alunos, considerando que apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos e se desinteressam, ficando desmotivados nessa disciplina. Matemática aparece com destaque nas duas situações. Pelo que foi observado, o que se diferencia nessa disciplina é o estilo de liderança de alguns professores que elevaram positivamente, os resultados.

Os professores têm consciência de que usam a metodologia tradicional no ensino de Física, seja pela falta de tempo para planejamento, seja por não saberem como provocar mudanças ou por se sentirem inseguros ou mesmo sem formação adequada para ensinar Física no ensino médio<sup>160</sup>. Geralmente essa metodologia tradicional é associada ao excessivo formalismo matemático, esbarrando na formação deficitária que os alunos tiveram no ensino fundamental ou mesmo a formação deficitária do próprio professor.

Outra questão que pode ser analisada, a partir dessa constatação e com base nos estudos anteriores, refere-se ao uso do livro didático de Física que, apesar de ser distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sob a responsabilidade do Ministério da Educação do Brasil, a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, como ocorre com todas as outras disciplinas do ensino fundamental e médio, muitas vezes não é usado de forma correta ou, em outros casos, tanto professor como alunos não estão preparados para dar conta dos conteúdos descritos nesse livro, considerando a fala dos alunos entrevistados, quando afirmaram que, muitas vezes, o professor acaba pulando alguns conteúdos ou exercícios.

As dificuldades relacionadas ao uso dos laboratórios de Física, Química e Biologia (nas escolas onde ele está presente, como é o caso do local desta pesquisa), mencionando que os professores geralmente o utilizam esporadicamente, para demonstração dos conceitos e das leis, dessas áreas do conhecimento, mas reconhecem a falta de tempo para realizar as atividades práticas e de profissionais adequados, para preparar os experimentos e desenvolver atividades que possam complementar as aulas teóricas, o que poderia contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos<sup>161</sup>. Percebe-se isso, quando os alunos afirmam que dificilmente frequentam esse espaço.

A fala dos alunos, durante as entrevistas, leva a pensar, também, em outras questões recorrentes no discurso de alguns professores, a respeito da dificuldade em relacionar o conteúdo teórico ao cotidiano dos alunos. A relação entre o conteúdo formal, previsto nos planos de curso, à realidade, não se configura como um processo simples e de fácil compreensão por parte dos professores. Fato que pode justificar o desencanto dos alunos, sobretudo, pela disciplina de Física, mas que por si só não seria suficiente, pois Química, outra disciplina com características semelhantes, foi avaliada positivamente pelos alunos. Por isso, reforça-se a ideia de que a diferença entre a melhor e a pior disciplina está relacionada ao estilo de liderança do professor e não às dificuldades impostas pela complexidade da disciplina.

**Percepção dos alunos sobre a bagunça em sala de aula**

Os problemas relacionados ao comportamento dos alunos, que se apresentam como um desafio para o professor na atualidade, não podem ser relegados a segundo plano por parte dos profissionais e pesquisadores que lecionam na formação de professores, nem pela escola e professores da educação básica, sobretudo aqueles que trabalham com alunos adolescentes e que vivenciam essa problemática diariamente. Como já descrito anteriormente, optou-se em usar o termo bagunça em sala de aula em todo o percurso desta análise e discussão.

A fim de analisar a percepção dos alunos adolescentes sobre a bagunça na sala de aula foram consideradas as seguintes perguntas na entrevista semiestruturada: Quais atitudes você considera que sejam bagunça na sala de aula? Você faz ou já fez bagunça durante as aulas e que tipo de bagunça? Em que aula você não faz bagunça? Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos?

Para os alunos adolescentes entrevistados, bagunça na sala de aula significa qualquer atitude que venha a atrapalhar a aula, prejudicar os colegas que desejam aprender e desrespeitar o professor e que pode ocorrer com ou sem a concordância dos professores. São exemplos de respostas dos alunos: jogar bolinha de papel, giz e brincadeiras nas horas erradas (E24); muita conversa e brincadeira fora de hora (E38); atrapalhar o professor na hora da explicação, gritar e levantar da cadeira a todo instante (E10).

Dos 42 alunos entrevistados, 82% deles afirmam que fazem ou já fizeram bagunça na sala de aula, justificando que é normal e, muitas vezes, os professores não se importam com a bagunça. No entanto, para 93% dos entrevistados, a bagunça, quando é muito grande, incomoda os professores que ficam irritados, brigam com toda a turma, perdem muito tempo da aula só chamando a atenção dos alunos e, às vezes, deixam de passar um conteúdo justamente porque os alunos não colaboram. Também incomoda os alunos que não se envolvem com essas atitudes e que ficam chateados porque não conseguem estudar e aprender. Os alunos, ainda, relataram nas entrevistas que, muitas vezes, ao final da aula, estão estressados e com dor de cabeça, de tanta bagunça que tem na sala. São exemplos das falas dos alunos: faço bagunça na sala de aula, porque o professor não passa conteúdo ou não tem nada de interessante para fazer (E2); bagunça é conversar e mexer no celular durante a aula (E1); ficar gritando e fazer gracinhas para chamar a atenção dos colegas e professores (E17).

A análise das respostas dadas pelos alunos sobre o que é bagunça em sala de aula se desenvolveu por equivalência semântica de conteúdo, partindo da identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das suas respostas. Posteriormente, os itens foram agrupados, de acordo com a frequência dos dados encontrados e a possibilidade de serem reunidos numa mesma categoria de respostas.

Foram resgatadas 77 atitudes percebidas pelos alunos como bagunça na sala de aula, como: mexer no celular, ficar gritando e fazer brincadeiras de jogar bolinha de papel. Algumas atitudes foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: conversa paralela (citada por 14 alunos), conversar alto (citada por 10 alunos), desrespeito aos professores e colegas e gritar (citadas por sete alunos), brincadeiras fora de hora e muito barulho (citadas por dois alunos). Após o reagrupamento das respostas semelhantes, restaram 32 contribuições que foram distribuídas em três categorias de respostas:

- 1) Descumprimento de regras (por exemplo: conversa paralela);

- 2) Comportamento inadequado (por exemplo: xingar os colegas);  
3) Didática do professor (por exemplo: muita brincadeira).  
É o que ficou demonstrado na Figura 33.

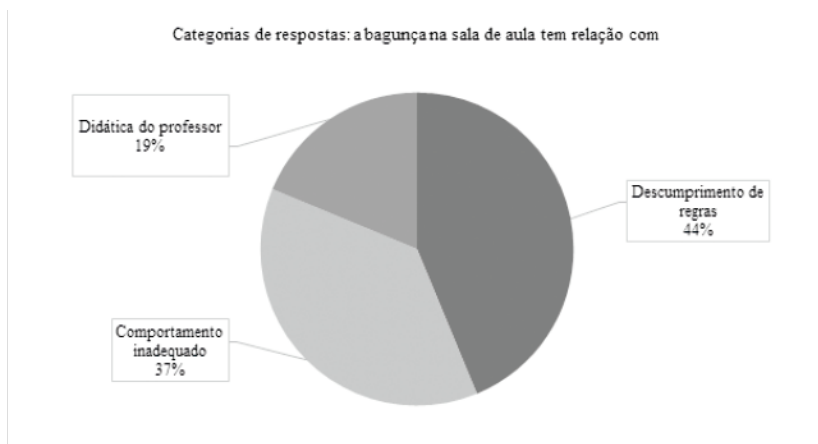


FIGURA 33 – POSSÍVEIS CAUSAS DA BAGUNÇA EM SALA DE AULA  
FONTE: o autor

Percebe-se que, nas respostas dos alunos sobre a bagunça, são mais frequentes aquelas atitudes relacionadas ao descumprimento de regras (por exemplo: conversa paralela); ou seja, na percepção dos alunos, se as regras fossem cumpridas por todos, não haveria bagunça em sala de aula. Outros, porém indicam que os comportamentos inadequados (como, por exemplo, xingar os colegas), também, são evidenciados, o que parece ser uma prática constante na sala de aula, onde os alunos agem de forma inadequada e, muitas vezes, desrespeitosa não somente com os professores, mas, principalmente, com os demais colegas. Em relação à terceira categoria de respostas: didática do professor, foram evidenciadas situações (como muita brincadeira) que também são percebidas pelos alunos como bagunça, porém com frequência bem menor.

A autoridade não está relacionada à noção de regras não compreendidas, mas, sim, como algo exterior que governa as pessoas e que não se pode mudar conforme interesses individuais<sup>162</sup>. Ainda, na escola deve haver regras, sendo um instrumento imprescindível na educação, porém usadas para organizar o ambiente, mas que seu uso não seja abusivo e exagerado<sup>163</sup>. Elas devem ser utilizadas, dentro dos limites aceitáveis culturalmente, pois é importante que aquele que detém a autoridade (nesse caso, o professor) saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros (os alunos).

De acordo com essa concepção, ensinar implica, muitas vezes, interferir na vontade de quem está aprendendo, com o objetivo de fazer com que se torne autônomo. A partir da fala dos alunos entrevistados, percebe-se que eles têm consciência do que é bagunça, o quanto essas atitudes prejudicam o andamento das aulas; no entanto não compreendem que não é bom e não devem ter esse comportamento em sala de aula. Outra questão a ser pensada refere-se ao professor que, segundo os alunos, muitas vezes, não coíbe a bagunça e até mesmo acaba considerando uma atitude normal dos alunos. Pensar que uma conversa paralela ou mesmo muita brincadeira pode se

configurar num comportamento inadequado deveriam ser corrigidas, por meio das atitudes dos professores; porém falar mal dos colegas, como foi descrito pelos alunos, vai além disso, pois tem relação com a falta de ética e o desrespeito ao outro.

A bagunça relatada pelos alunos, que pode ser entendida por indisciplina, tem se configurado como um dos principais problemas enfrentados pelos professores. O professor se apresenta ansioso, estressado, deprimido com a necessidade de ter que manter a disciplina em sala de aula<sup>164</sup>. Até mesmo docentes mais experientes afirmam ter dificuldade para manter a disciplina dos alunos em sala de aula. O comportamento humano pode ser definido pelas características da ação de um organismo e pelas intenções do organismo que age ou atua que levam a agir de uma determinada forma<sup>165</sup>.

## Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos

Ao analisar a bagunça em sala de aula, faz-se necessário verificar que atitudes são tomadas pelos professores diante desse comportamento dos alunos. Para essa análise, foram utilizadas as respostas dadas pelos adolescentes do ensino médio, para a seguinte pergunta: que atitudes seus professores tomam, quando os alunos fazem bagunça? As respostas foram categorizadas por equivalência semântica de conteúdo. Realizou-se a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada aluno entrevistado, reunindo-se itens de acordo com a frequência dos dados encontrados e as possibilidades de serem agrupados em categorias de respostas.

Primeiramente, foi destacada a fala de cada aluno entrevistado sobre qual atitude o professor adota em suas aulas, não importando se o aluno considera uma atitude boa ou ruim. São exemplos de respostas: é atencioso, é impaciente, muito rigoroso, não se importa com a bagunça. Todos os alunos entrevistados falaram sobre essas atitudes, totalizando 42 contribuições que depois foram reunidas de acordo com a possibilidade de agrupar por categorias de respostas. Observou-se que algumas atitudes foram destacadas por mais de um aluno, por exemplo: autoritária, dinâmica, é legal, grita, rígida (indicadas por dois alunos); ensina bem, não explica (indicadas por quatro alunos). Após esse agrupamento, restaram 26 contribuições que, finalmente, foram distribuídas em quatro categorias de respostas:

- 1) Didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: explica várias vezes o conteúdo, não planeja a aula, muitas atividades);
- 2) Características pessoais do professor (por exemplo: fala muito alto, é legal, é dinâmico);
- 3) Interação com o aluno (por exemplo: não interage com a sala, é gentil, falta de diálogo);
- 4) Disciplina e domínio de turma (por exemplo: autoritária, rígida, não tem autoridade).

A Figura 34 apresenta os resultados sobre a categorização das respostas dos alunos nas entrevistas semiestruturadas sobre as atitudes dos professores em sala de aula.

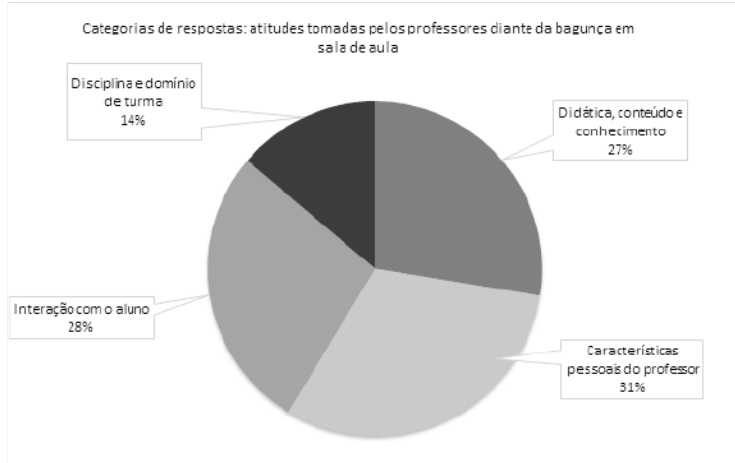


FIGURA 34 – AGRUPAMENTO POR CATEGORIAS DE RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE AS ATITUDES TOMADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA  
 FONTE: o autor

As atitudes que os professores tomam em sala de aula, percebidas pelos alunos adolescentes, relacionadas às características pessoais do professor (por exemplo: fala muito alto, é legal, é dinâmico) são mais frequentes nas falas dos alunos. Segundo eles, é bastante comum o professor utilizar essas estratégias para conseguir ministrar suas aulas. A bagunça se instaura justamente nas classes onde os professores usam de mecanismos não muito eficazes (por exemplo: alterar o tom de voz e a falta de domínio da turma, não tem autoridade, fica procrastinando, como descrito por um dos alunos entrevistados), caracterizando-se num estilo de liderança negligente ou permissivo. Por outro lado, pode-se afirmar que a bagunça seria menos frequente quando o professor tem atitudes mais autoritativas, tais como: é atencioso, é dinâmico; empático e interage com os alunos. No entanto são apenas possibilidades de explicar o fenômeno.

Ao tratar do clima de sala de aula, é importante compreender a condição de aluno, considerando alguns pressupostos como dissociar o ensino da aprendizagem, pois são ações que interagem, ou seja, se o aluno não aprendeu é porque não foi ensinado<sup>166</sup>. Compreender que o trabalho do aluno não se resume ao cumprimento das normas, nem sempre esclarecidas e compreendidas por todos; por último, compreender também que o aluno é expressão de sua inserção na sociedade em que vive. Ou seja, não se nasce aluno, alguém se torna aluno, podendo acrescentar, ainda, que continua sendo criança, jovem, adulto<sup>167</sup>.

## Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos

Entre as atitudes que os professores usam em sala de aula, algumas são aprovadas e outras rejeitadas pelos alunos adolescentes. Neste momento, foram analisadas as atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio. Foram consideradas, nessa categoria, as

respostas dos alunos para a questão: cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: coloca bastante conteúdo no quadro e não explica, coloca apelidos, grita. A partir da coleta desses dados, foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se os itens, de acordo com a frequência dos dados encontrados. Como foi solicitado a cada aluno que descrevesse três atitudes dos professores que eles rejeitam, de um universo de até 126 possíveis indicações, foram resgatadas 110 contribuições. Observou-se que, entre as atitudes que os alunos adolescentes rejeitam, algumas foram citadas por mais de um aluno, como: aplica prova-surpresa, bate a porta, briga com os alunos, chega atrasado em sala, fala palavrões (citadas por dois alunos cada uma), sai da sala, durante a aula, por qualquer coisa (três alunos), humilha os alunos (quatro alunos), desrespeita os alunos (5 alunos), xinga os alunos (6 alunos) e grita com os alunos (19 alunos). O agrupamento das respostas resultou em 75 atitudes dos professores rejeitadas pelos alunos.

Com esse agrupamento, as atitudes dos professores, rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio, foram distribuídas em quatro categorias de respostas:

- 1) Atitudes coercitivas (por exemplo: faz o aluno passar vergonha, grita, diminui o aluno em sala);
- 2) Didática (por exemplo: ensina errado, fica sentado na sala sem fazer nada, deixa a sala em desordem);
- 3) Controle da disciplina (por exemplo: manda para fora da sala, cara feia, passa dos limites);
- 4) Características pessoais (por exemplo: falta de educação, faz piadas, irrita-se facilmente).

A Figura 35 demonstra os percentuais em cada categoria de atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio.

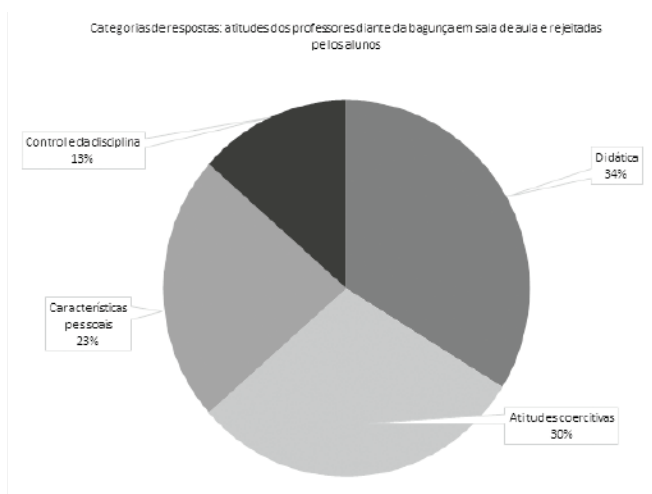


FIGURA 35 – AGRUPAMENTO POR CATEGORIAS DE RESPOSTAS DAS ATITUDES TOMADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA E REJEITADAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
 FONTE: o autor

De acordo com as respostas dadas pelos alunos entrevistados, nota-se que as atitudes dos professores mais rejeitadas pelos alunos são aquelas relacionadas à sua didática (34%), (por exemplo: fica sentado na sala sem fazer nada), seguida das atitudes coercitivas (30%), (por exemplo: desrespeita os alunos, grita). Pode-se afirmar que os alunos rejeitam essas condutas, empregadas por alguns professores e, segundo eles, não estão satisfeitos com a forma como esses profissionais agem em sala de aula. Segundo a percepção desses alunos, atitudes como: faz o aluno passar vergonha e diminui o aluno em sala não deveriam fazer parte das práticas educativas dos professores em sala de aula.

No discurso atual dos professores, valoriza-se cada vez mais a reflexão sobre as consequências de suas ações na prática escolar. No entanto, quando 19 alunos de um universo de 42 entrevistados afirmam que a prática de gritar é comum entre seus professores, assim como xingar e humilhar os alunos estão presentes na prática diária em sala de aula, faz crer que o professor ainda não consegue compreender que são atitudes geradoras de violência, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados. Essa violência pode não deixar marcas explícitas, identificáveis, mas podem se configurar numa violência psicológica tão prejudicial à formação do indivíduo como qualquer outro tipo de violência<sup>168</sup>. A violência escolar foi definida como toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança (neste caso, leia-se adolescente) um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior<sup>169</sup>.

A escola se apresenta como cenário de relações interpessoais de violência, que podem ser intergeracionais, quando ocorre entre professor e aluno e relações intrageracionais, quando ocorre entre aluno-aluno<sup>170</sup>. Embora, de acordo com as autoras, sejam sempre relações interpessoais e que ocorrem com frequência na sala de aula, esse espaço deveria preservar as interações respeitadas e sem coerção. Os resultados coletados com os alunos mostram que a coerção é bastante frequente no meio escolar.

Não basta destacar atos criminosos, como vandalismo, roubos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, depredação, extorsão, que se tornaram frequentes nas escolas e precisam ser tratadas com todo cuidado, mas também as violências simbólicas, verbais, morais, psicológicas, sobretudo dos professores contra os alunos<sup>171</sup>. Também é importante ouvir o que os adolescentes têm a dizer, método de pesquisa, ainda pouco utilizado nos meios acadêmicos que estudam essa temática.

Dessa forma, tudo indica que os estilos de liderança dos professores estão relacionados com as suas atitudes em sala de aula e, por sua vez, os alunos rejeitam aqueles profissionais permissivos, negligentes e autoritários. Também não são aceitas atitudes coercitivas que, certamente, não contribuem para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos.

## Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos

Na existência de atitudes tomadas pelos professores que os alunos rejeitam, resta saber, então, que atitudes eles aprovam. Foi solicitado aos alunos entrevistados que citassem três atitudes que um professor deveria tomar em sala de aula. São exemplos



de respostas dadas pelos alunos: ser coerente, ser dinâmico, manter a organização da sala de aula. A partir da coleta desses dados, assim como nas respostas das questões anteriores, foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se os itens de acordo com a frequência dos dados encontrados, como procedido nas questões anteriores. Como foi solicitado a cada aluno a citação de três atitudes dos professores que eles aprovam, de um universo de até 126 possíveis indicações, foram resgatadas 115 atitudes dos professores consideradas positivas pelos alunos adolescentes. Em seguida, foram agrupadas as atitudes consideradas semelhantes, como: auxiliar aqueles que precisam e auxiliar quando o aluno precisa; ou, ainda, dominar a classe e domínio da turma. Também se observou que algumas atitudes foram citadas por mais de um aluno, como: colocar a sala em ordem (cinco alunos), explicar mais vezes (quatro alunos), dialogar com os alunos (quatro vezes), ser amigo dos alunos (quatro vezes), ser compreensivo (duas vezes), ser respeitoso (cinco vezes). O resultado culminou em 86 contribuições para análise e discussão.

As respostas dos alunos foram distribuídas em três categorias de respostas:

- 1) Didática (por exemplo: dinâmico nas aulas, passar o conteúdo de forma diferente, ter conhecimento da matéria);
- 2) Controle de classe (por exemplo: ter domínio da classe, mandar para a direção quando alguém faz bagunça, não brigar com o aluno na frente da turma);
- 3) Características pessoais do professor (por exemplo: ser feliz, ser bem-humorado, ser responsável com os trabalhos dos alunos).

A Figura 36 demonstra o resultado das entrevistas realizadas com os alunos sobre as atitudes dos professores que eles consideram positivas.



FIGURA 36 – CATEGORIAS DE ATITUDES TOMADAS PELOS PROFESSORES EM SALA DE AULA E APROVADAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO  
FONTE: o autor

Percebe-se que os alunos adolescentes aprovam as atitudes dos professores

quando estão relacionadas à sua didática (por exemplo: aulas mais dinâmicas e diversificadas, ministrar o conteúdo de forma diferente e demonstrar conhecimento da matéria que está ensinando). Os dados podem indicar que os alunos estão querendo um professor que detenha o conhecimento e consiga ensinar a partir de aulas mais dinâmicas e diversificadas. Fato que não difere dos dados anteriores, ou seja, um professor deve ter, em sua prática, atitudes que consigam prender a atenção desses jovens, mas sem ser coercitivo. O professor nunca está preparado, totalmente, para a sua prática docente, devendo, portanto, estar disposto a evoluir nas suas ações, a fim de adequar sua metodologia à realidade da escola e das classes em que atua<sup>172</sup>. E, portanto, sugere que os professores devem rever suas atitudes em sala de aula, procurando conhecer melhor seus alunos e se distanciar daquelas atitudes coercitivas que são rejeitadas pelos alunos.

Entende-se que o professor não tem seu comportamento controlado pela aprendizagem de seu aluno e, sim, em muitos momentos, controlado pelo comportamento inadequado desse aluno para o espaço educativo em que está inserido, entre outros fatores que, também, podem estar presentes, como os estruturais: organização física da sala de aula, barulho oriundo de outras salas, quantidade de alunos em sala e pedagógicos, como: falta de aulas mais dinâmicas e atrativas, falta de recursos pedagógicos apropriados, despreparo para lidar com as relações interpessoais. Professores afirmam evitar mudanças nas atividades habituais, como trabalho em grupo, porque os alunos fazem bagunça<sup>173</sup>. Outro exemplo do prejuízo que a bagunça agrega é na relação professor-aluno, pois a indisciplina e a falta de respeito para com o professor geram reações, por parte dele, que comprometem o ensino individual, pois o professor evita contato com os alunos considerados indisciplinados e, portanto, conhece pouco de seus repertórios e necessidades, permanecendo mais no controle de comportamento interacional, adotando medidas disciplinares, não sobrando espaço para acompanhar o seu desempenho acadêmico<sup>174</sup>.

## Melhor professor na percepção dos alunos

Depois de analisar as atitudes empregadas pelos professores em sala de aula e aquelas que são rejeitadas e aprovadas pelos adolescentes, procurou-se apresentar os dados sobre qual seria o melhor professor na percepção desses alunos. Foram consideradas nessa categoria as respostas dos alunos para a questão: quem você considera o melhor professor e por que fez essa escolha. Primeiramente foram relacionadas as disciplinas indicadas pelos alunos durante as entrevistas e a frequência de indicações. Depois descritos os motivos que levaram os alunos a escolherem essa disciplina. A partir desses dados, foi realizada a identificação do professor, por meio do código alfanumérico a eles designado e descrito no método, ou seja, PORT1, PORT2, MAT1, MAT2 e, assim, sucessivamente, assegurando total sigilo tanto aos alunos entrevistados como aos profissionais referenciados pelos alunos.

A partir das contribuições dos alunos entrevistados, foi possível identificar o melhor professor na percepção dos alunos adolescentes, como descrito na Figura 37.

Melhor professor na percepção dos alunos

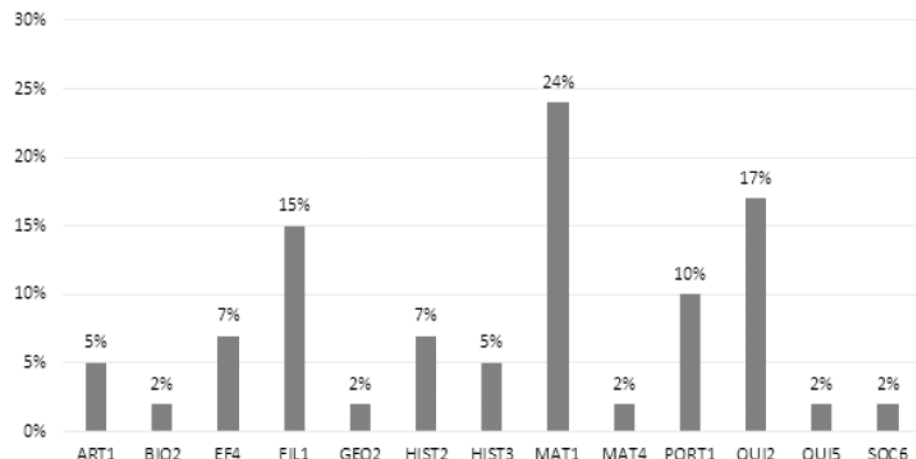


FIGURA 37 – MELHOR PROFESSOR NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS ADOLESCENTES PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

FONTE: o autor

Os participantes das entrevistas indicaram 13 professores como sendo os melhores, dentre os 47 que lecionavam nas classes envolvidas com o estudo. Cada professor foi identificado pela abreviatura do nome da disciplina acrescida por ordem numérica de acordo com a quantidade de profissionais que lecionam tal disciplina. O professor identificado pelo código MAT1 foi escolhido pela maioria dos alunos como sendo o melhor professor do ano (24%), seguido pelo professor QUI2 (17%) e FIL1 (15%). Nota-se que os resultados coincidem, em parte, com os resultados obtidos, quando perguntado sobre qual disciplina eles mais gostam, que foram Matemática e Química e que os professores de Física nem aparecem entre os destaques positivos dados pelos alunos. Importante ressaltar que a pesquisa foi realizada no final do ano letivo, permitindo que os alunos avaliassem seus professores depois de um longo período juntos. Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos por eles como autoritativos e com baixo ou tendência a baixo controle coercitivo. São exemplos de justificativas dos alunos para essa escolha: (elogia os alunos quando acertam um exercício; passa conhecimentos de forma diferente; é interativo com os alunos).

Relacionando os resultados obtidos, a partir das entrevistas com os dados sociodemográficos e de trabalho dos professores, bem como os estilos de liderança percebidos pelos alunos, percebe-se que os professores melhor avaliados pelos alunos são aqueles que também obtiveram os melhores resultados no Ielp, quando verificado o grau médio de responsividade, exigência e controle coercitivo de cada professor participante da pesquisa: MAT1 ( $R = 47,88$ ;  $E = 35,94$ ;  $CC = 22,59$ ); QUI2 ( $R = 43,97$ ;  $E = 34,43$ ;  $CC = 26,21$ ) e FIL1 ( $R = 42,29$ ;  $E = 37,07$ ;  $CC = 25,19$ ). Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos pelos alunos, por meio da escala Ielp, como autoritativos e com baixo ou tendência a baixo controle coercitivo.

Também foi possível relacionar as informações prestadas pelos professores por meio do questionário aplicado a eles, em especial, as respostas obtidas em sete

perguntas do questionário dos professores com o estilo de liderança percebido pelos alunos. O Quadro 31 descreve com destaque do perfil desses profissionais.

| Professor: MAT1                                                                                                                                                                                                                   |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Idade 36 e 50 anos.                                                                                                                                                                                                               |  |
| Tempo de licença                                                                                                                                                                                                                  |  |
| Sem aluno da EE*                                                                                                                                                                                                                  |  |
| É um professor responsável e como professor emocional, com domínio de turma e ter a humildade de fazer o caminho do conhecimento junto com o aluno, explicando de forma clara e respeitando os limites e dificuldades de cada um. |  |
| Respostas características positivas com clareza: preocupo-me com a aprendizagem de cada aluno.                                                                                                                                    |  |
| Características negativas                                                                                                                                                                                                         |  |
| Autoria liderança autopercebido                                                                                                                                                                                                   |  |
| Autoria liderança percebido pelos alunos                                                                                                                                                                                          |  |
| Professor: QUI2                                                                                                                                                                                                                   |  |
| Idade 25 e 35 anos.                                                                                                                                                                                                               |  |
| Tempo de licença                                                                                                                                                                                                                  |  |
| Sem aluno da EE*                                                                                                                                                                                                                  |  |
| É um professor que ajuda os alunos a desenvolverem a autonomia so isso, ajuda-os a ser críticos, ter caráter, lutar por seus direitos, ter uma identidade.                                                                        |  |
| Características positivas: paciente, comunicativo.                                                                                                                                                                                |  |
| Características negativas: falta de laboratórios adequados; muito paciente.                                                                                                                                                       |  |
| Autoria liderança autopercebido                                                                                                                                                                                                   |  |
| Autoria liderança percebido pelos alunos                                                                                                                                                                                          |  |
| Professor: FIL1                                                                                                                                                                                                                   |  |
| Idade 36 e 50 anos.                                                                                                                                                                                                               |  |
| Tempo de licença                                                                                                                                                                                                                  |  |
| Sem aluno da EE*                                                                                                                                                                                                                  |  |
| Consegue passar a mensagem de domínio do conteúdo trabalhado e faz uso do mesmo.                                                                                                                                                  |  |
| Respostas características positivas domínio de turma; domínio de conteúdo.                                                                                                                                                        |  |
| Características negativas: falta de bons momentos.                                                                                                                                                                                |  |
| Autoria liderança autopercebido                                                                                                                                                                                                   |  |
| Autoria liderança percebido pelos alunos                                                                                                                                                                                          |  |

### \* Educação Especial

QUADRO 31 – CARACTERÍSTICAS DOS TRÊS PROFESSORES MELHOR AVALIADOS PELOS ALUNOS  
ENTREVISTADOS  
FONTE: o autor

Os dados obtidos, por meio das relações entre o que os professores responderam e o que os alunos adolescentes percebem, sugerem que não é a idade ou o tempo de serviço que faz diferença. Tudo indica que é o estilo de liderança e o controle coercitivo do professor que se sobressaem. Pelas características positivas descritas pelos professores e aqueles escolhidos pelos alunos como melhores do ano, percebe-se que todos são autoritativos, ou seja, mantêm o equilíbrio entre exigência e responsividade e não usam de controle coercitivo em suas aulas. Os professores responsivos mantêm a qualidade na comunicação, são respeitosos, afetivos, demonstram interesse e se envolvem profissionalmente com o aluno<sup>175</sup>.

Quando perguntado aos alunos por que escolheram esse professor, obteve-se respostas e justificativas reforçadoras, tais como: é respeitoso com os alunos; tem controle da sala de aula; incentiva os alunos para que gostem da matéria. A análise dos resultados aponta que a maior parte dos professores participantes da pesquisa não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens e a prática coercitiva, empregada por parte deles, como gritar, xingar e humilhar os alunos, parece que não é atitude geradora de boas relações interpessoais, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados, questões bastante evidenciadas pelos alunos nas entrevistas

realizadas.

## Que é ser um bom professor na percepção dos alunos

Finalmente, foi solicitado aos alunos participantes da entrevista semiestruturada que falassem o que é preciso para ser um bom professor. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: ser organizado, dialogar, interagir com os alunos, conhecer o conteúdo, evitar rotinas nas aulas. Todos os 42 entrevistados disseram o que é preciso para ser um bom professor. Na maioria das vezes indicaram mais de uma qualidade que eles consideram importantes, o que resultou em 87 contribuições. Algumas atitudes que os alunos entrevistados consideram necessárias para ser um bom professor foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: conversar com os alunos, gostar do que faz (citadas por dois alunos); explicar bem a matéria, interagir com os alunos/classe, respeitar os alunos, saber lidar com os alunos, ser educado (citada por três alunos); ter respeito para com os alunos (citada por cinco alunos).

Após o agrupamento das respostas semelhantes, restaram 59 contribuições que foram distribuídas em três categorias de respostas: 1) Didática (por exemplo: vê o que está errado, explica bem a matéria, prende a atenção dos alunos); 2) Equilíbrio entre responsividade e exigência (por exemplo: não humilha o aluno, tem comando da turma, importar-se com os alunos); 3) Característica pessoal do professor (por exemplo: é educado, tem pontualidade, gosta do que faz). É o que se vê demonstrado na Figura 38.

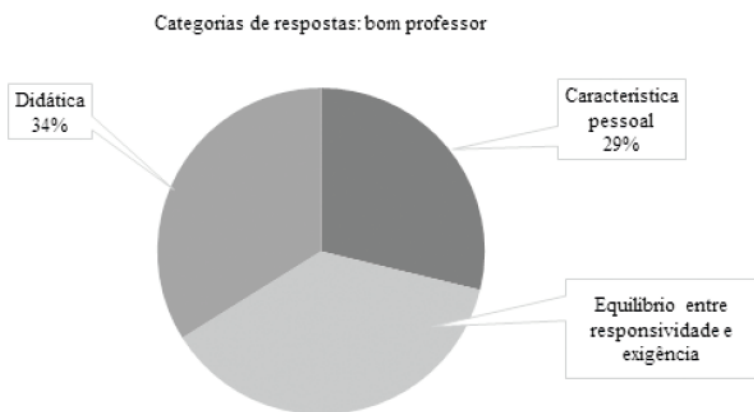


FIGURA 38 – CATEGORIZAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE O BOM PROFESSOR  
FONTE: o autor

Esse dado apresentado assemelha-se aos descritos anteriormente e à literatura pesquisada para este estudo. Indica um relativo equilíbrio entre as três categorias de respostas, sugerindo que, para o aluno adolescente, para ser bom professor não basta ter boas metodologias (relação com a sua didática), como explicar bem a matéria, mas manter o equilíbrio entre responsividade e exigência e não ser coercitivo, assim como ser educado, pontual e gostar do que faz (características pessoais do professor).

Apesar desse equilíbrio entre as três categorias apresentadas, constatou-se que a dimensão um pouco mais evidenciada pelos alunos foi o equilíbrio entre responsividade e exigência (37%). Para os alunos, esses atributos são bastante significativos para o desempenho do bom professor, representando um conjunto de indicadores que retratam a importância de que os professores sejam mais responsivos e exigentes em suas aulas, caracterizando-se como autoritativos. Ainda considerar outros fatores como a instituição de regras claras de conduta na escola, o monitoramento do diretor e avaliação escolar permanente. A reforma da escola só ocorre de fato a partir de uma adequada formação profissional dos professores<sup>176</sup>.

Destaca-se, ainda, que os alunos reconhecem, claramente, quando os professores apresentam comportamentos adequados e inadequados em sala de aula. Na opinião deles, os comportamentos como explicar bem a matéria, prender a atenção dos alunos, ter comando da classe, ser pontual, educado, gostar do que faz e não usar de atitudes coercitivas são atributos que caracterizam um bom professor.

É importante considerar, também, diversos fatores que estão presentes e influenciam o comportamento do professor em relação ao aluno, tais como comportamento dos alunos, comportamentos dos demais professores e profissionais da escola, normatizações da escola e de instâncias superiores, programas a serem cumpridos, condições de trabalho, passando, inclusive, pelo comportamento dos pais, histórias de vida, contextos social, político, econômico e cultural em que estão inseridos todos os que compõem a comunidade escolar<sup>177</sup>.

O estudo confirma que os relacionamentos interpessoais não são fáceis e o relacionamento professor-aluno é um deles<sup>178</sup>. Segundo esse autor, quando os professores mudam de atitude, os alunos tendem a mudar de comportamento também. Faz-se necessário mudar a maneira de pensar e agir, deixar que os alunos exponham seus pensamentos, suas dificuldades e desejos, obviamente, sem perder a perspectiva de que os limites necessitam ser trabalhados, diariamente e por todos os profissionais que trabalham na escola. Ressalta-se, ainda, o fato de que Matemática foi indicada dentre as disciplinas que os alunos mais gostam, o que não ocorre em geral. Este resultado provavelmente está associado ao fato de que foi um professor de Matemática o escolhido como melhor professor. A maioria dos alunos não gosta dessa disciplina e a considera muito difícil<sup>179</sup>. No entanto não os impossibilitou de eleger, entre os melhores, um professor dessa disciplina.

## Síntese da análise descrita das entrevistas semiestruturadas com alunos

Com o propósito de relacionar o que o aluno considera bagunça na sala de aula, com o que o professor faz diante da bagunça, que atitudes os alunos adolescentes rejeitam e reprovam, foi construído um quadro comparativo, o qual possibilitou visualizar as atitudes dos professores que melhor se adaptam quando lecionam em classes com adolescentes.

| 2. Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula    |  |  |  |
| Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula    |  |  |  |
| Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula    |  |  |  |
| Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula    |  |  |  |
| Atitudes que os alunos consideram inadequadas em sala de aula    |  |  |  |

|                                                |  |  |  |
|------------------------------------------------|--|--|--|
| Polêmica sobre o sistema de ensino da matéria. |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |
| Muito barulho e desordem em sala de aula.      |  |  |  |

QUADRO 32 – QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS SITUAÇÕES PERCEBIDAS PELOS ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A BAGUNÇA EM SALA DE AULA E AS ATITUDES TOMADAS PELOS PROFESSORES, BEM COMO AQUELAS ATITUDES REJEITADAS E APROVADAS PELOS ALUNOS

FONTE: o autor

Os dados descritos anteriormente estão dispostos de forma que possam ser visualizados simultaneamente. São apresentadas algumas situações indicadas pelos alunos durante as entrevistas, considerando o roteiro utilizado. Para seleção das atitudes consideradas mais relevantes, foram analisadas, separadamente e depois suas respostas confrontadas, passando a compor uma relação das atitudes mais frequentes. Esse procedimento foi repetido várias vezes, possibilitando reduzir a 10 itens, em cada situação estudada. Serviram de base para essa análise: as 77 atitudes percebidas pelos alunos como bagunça em sala de aula (por exemplo: mexer no celular, ficar gritando e fazer brincadeiras de jogar bolinha de papel); 26 atitudes que são tomadas pelos professores diante da bagunça, segundo os alunos entrevistados (por exemplo: grita, é dinâmico, autoritário); 75 atitudes dos professores em sala de aula, rejeitadas pelos alunos (por exemplo: fala palavrões, sai da sala durante a aula por qualquer coisa, humilha os alunos); finalmente, 86 atitudes dos professores que são aprovadas pelos alunos adolescentes (por exemplo: dinâmico nas aulas, passa o conteúdo de forma diferente, não briga com o aluno na frente da turma).

A pesquisa aponta para o desafio dos professores sobre a importância de identificar e compreender as vivências acadêmicas de seus alunos e as relações destas com a sua adaptação, permanência e sucesso escolar. Não obstante há de se considerar, também, outros fatores como a falta de perspectiva profissional dos professores, que muitas vezes sentem-se abandonados em sala de aula; a heterogeneidade das classes escolares, exigindo dos profissionais da educação muito mais do que o conhecimento específico da sua área de atuação; a formação deficitária dos alunos, muitas vezes conduzidos para o ano seguinte sem a base necessária para a compreensão dos conteúdos a serem ministrados, sobretudo, no ensino médio; a falta de uma formação inicial e continuada dos professores que contemple um preparo eficiente para que eles saibam, também, lidar com as interações em sala de aula; e a falta de estrutura física adequada das escolas, em geral. Esses são todos exemplos de fatores que podem apresentar forte relação com a adaptação do aluno, em sala de aula e forte influência nos estilos de liderança adotados pelos professores.

*Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente.* 180

Esta obra apresentou como alunos adolescentes matriculados no ensino médio da rede pública de ensino brasileira percebem os estilos de liderança adotados pelos seus professores, considerando diferentes variáveis, tais como características de trabalho de cada um dos profissionais avaliados, bem como as características sociodemográficas dos professores e alunos participantes da amostra. Foi possível observar que, segundo a percepção dos adolescentes, há predominância dos estilos autoritativo e negligente, diferentemente do que foi autodeclarado pelos professores, que se identificaram mais autoritativos e autoritários.

A revisão teórica destaca a relevância do presente estudo, mostrando sua originalidade, no sentido de analisar os estilos de liderança de professores a partir da percepção dos alunos adolescentes, por meio da aplicação do Inventário de Estilos de Liderança de Professores (Ielp). Destaca-se que o instrumento originalmente construído por Batista<sup>181</sup> foi adaptado para ser aplicado aos alunos adolescentes do ensino médio, com a devida autorização da autora. E, nesse sentido, caracteriza-se como um instrumento válido para identificar os estilos de liderança de professores apresentando-se como fidedigno, normatizado e de fácil aplicação. A versão adaptada e utilizada no estudo aqui descrito ficou apropriada para ser utilizada com alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (em que geralmente diferentes professores lecionam na mesma classe), inclusive em diferentes modalidades de ensino, como a EJA.

Para compreender as possíveis relações que se estabelecem em sala de aula, consideraram-se alguns pressupostos, ancorados na literatura específica, que foram se reafirmando ao longo desta pesquisa, sobretudo, nos estudos realizados sobre o tema. Alguns dos aspectos, baseados na literatura destacada, serão retomados, sinteticamente, nestas considerações finais, no intuito de dar ênfase ao que foi observado e responder às perguntas de investigação previstas inicialmente, mesmo que essas conclusões configurem novas perguntas. Os resultados obtidos permitiram chegar a algumas considerações relevantes para a pesquisa sobre os estilos de liderança de professores, ainda que não possam ser atribuídas de maneira generalizada, mas, sim, em relação à amostra tratada. Os resultados podem servir de parâmetros para a realização de outros estudos, especialmente em se tratando de pesquisas sobre os estilos de liderança adotados pelos professores quando lecionam em classes com alunos adolescentes.

Ao analisar a percepção dos alunos a respeito das atitudes tomadas pelos seus professores em sala de aula, percebem-se diferenças significativas entre os autorrelatos dos professores participantes da pesquisa e o que foi identificado nas respostas dos alunos. Apesar de os professores se autodeclararem mais autoritativos e autoritários, para os alunos, muitos deles realmente são autoritativos (destacado por 41% dos alunos), porém uma parcela significativa é considerada negligentes (destacado por 32% dos alunos). O estudo não se restringiu a saber o que os alunos pensam sobre seus



professores, mas também a análise comparativa entre a percepção dos alunos e as autodeclarações dos seus respectivos professores, resultados descritos nesta obra. Esse fato originou novas perguntas, e algumas hipóteses foram confirmadas.

Os dados da pesquisa também revelaram que o controle coercitivo praticado pelos professores e percebido pelos alunos tem incidência considerável. Os professores autoritários apresentam predomínio, em suas aulas, de alta exigência e baixa afetividade, além de usarem alto controle coercitivo. A pesquisa aponta que esses professores têm alto ou tendência a alto controle coercitivo (de acordo com o escore do instrumento usado), chegando ao índice de 77% dos alunos entrevistados. Ainda, nessa mesma linha de pensamento, os alunos que identificaram os professores como negligentes, afirmaram também que 63% deles (professores) têm tendência a alto ou alto controle coercitivo, tal qual os professores autoritários. Em relação aos professores permissivos, o controle coercitivo é baixo ou com tendência a baixo (63%), justamente porque eles não dão importância para o estabelecimento de regras, muito menos aos cumprimentos daquelas já existentes. Ele está mais preocupado com a satisfação dos alunos e, muitas vezes, reforça comportamentos inadequados, prática nada recomendada na literatura estudada. Em contrapartida, os professores considerados pelos alunos como autoritativos, que estabelecem regras e são afetivos, são menos coercitivos. O alto controle coercitivo foi descrito em apenas 8% dos professores, índice menor ainda que o encontrado nos professores permissivos. Ou seja, pode-se afirmar que o melhor professor para os alunos adolescentes é aquele profissional autoritativo e que não faz uso de coerção em suas aulas.

Considerando as variáveis: gênero, idade, tempo de serviço dos professores e formação acadêmica, destaca-se que as professoras são percebidas como mais responsivas e exigentes do que os professores, porém elas também são mais coercitivas. Professores mais jovens são percebidos pelos alunos como mais autoritativos do que os de mais idade. Aqueles que têm menos tempo de carreira no magistério, também, foram considerados mais autoritativos do que aqueles que lecionam há mais tempo. Pode-se afirmar a importância de manter políticas públicas, voltadas para a formação continuada em serviço, para os professores, a fim de que esses profissionais não permaneçam por longos períodos em sala de aula sem a aquisição de novas práticas pedagógicas. O tempo de serviço apresentou-se como significativo, pois professores que trabalham há mais tempo com adolescentes foram considerados mais negligentes. Fato que já está previsto em lei, a qual trata da aposentadoria especial para os professores, art. 201, parágrafo 8º, da Constituição Federal Brasileira, mas que também poderia ser pensado em prever nos Planos de Carreira do Magistério, períodos de alternância entre a regência de classe intercalada com períodos afastados da sala de aula, executando outras tarefas pedagógicas.

Em relação à formação acadêmica dos professores, não há diferença significativa entre aqueles com maior titulação, como mestres e doutores. Nesse sentido, cabe realizar estudos específicos, considerando que, na amostra pesquisada, havia uma parcela muito reduzida de professores somente com graduação (14,9%) e com mestrado e doutorado (8,5%). A maior parte era composta de professores especialistas (76,6%).

Outro fato a ser ressaltado é que os professores que lecionam até 20 horas-aulas semanais foram percebidos pelos alunos como mais autoritativos do que aqueles que

têm uma carga horária maior de trabalho. Tudo indica que a diferença está no desgaste físico e emocional do professor, quando se expõe a uma carga horária excessiva em sala de aula. Fato bastante destacado por vários autores que apontam para o estresse e a alta incidência da Síndrome de *Burnout* entre os professores.

Analisando a disciplina que o professor leciona, a pesquisa apresenta resultados bastante significativos. Os professores com formação em Física se destacam com alto grau de controle coercitivo em suas aulas, seguidos dos professores formados em Letras, em oposto estão aqueles com formação em Educação Física, que se apresentaram com baixo grau de controle coercitivo. Os professores menos autoritativos são aqueles que ministram disciplinas geralmente consideradas mais difíceis, como Física; no entanto, o resultado não é linear, pois os professores de Educação Física e Arte, também, estão entre os menos autoritativos e mais negligentes. As entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos alunos que responderam ao Ielp foram fundamentais para a compreensão desses dados, pois, ao serem perguntados de que disciplina eles mais e menos gostam, obtiveram-se, por resposta, as disciplinas de que eles mais gostam: História, Química e Matemática e menos gostam de Física, Matemática e Língua Portuguesa. Em seguida, foi questionado qual seria, então, o melhor professor e por que, sendo destacados, neste caso, os professores de Matemática e Química. Dessa forma, ficou evidente que a avaliação dos alunos passa pelo estilo de liderança empregado pelo professor em sala de aula, não importando se é uma disciplina considerada mais fácil ou difícil de compreensão. Ou seja, os alunos elegem como melhor professor aquele que estabelece boas relações interpessoais em sala de aula e não é coercitivo, independentemente, da disciplina que leciona.

Quanto à percepção dos alunos iniciantes e concluintes do ensino médio, os mais jovens consideram os professores um pouco mais autoritários, enquanto aqueles que estão concluindo percebem os professores mais negligentes. Fato que pode estar relacionado ao tempo que esses alunos conhecem seus professores, tornando-se mais críticos em suas avaliações, confirmando estudos anteriores.

Outro aspecto a ser considerado está relacionado à presença de alunos oriundos da educação especial, nas classes denominadas regulares, onde a maioria dos professores se autodeclararam participativos e exigentes com seus alunos e pouco coercitivos. Para os alunos, seus professores realmente são mais autoritativos, quando possuem alunos oriundos da educação especial em suas classes, no entanto, também foram considerados mais negligentes e, sobretudo, permissivos. Fato que pode ser considerado positivo pensando que a inclusão deve ocorrer nas classes regulares, que os professores são melhores, quando têm esse alunado, pois foram considerados autoritativos, porém resta saber por que uma parcela significativa deles se apresenta mais permissivo e negligente.

Na escola há uma complexidade de fatores que podem interferir, significativamente, nos resultados desejados e que, muitas vezes, não encontram soluções previamente definidas, exigindo uma leitura dos acontecimentos, por parte de todos os segmentos que compõem esse universo educativo, procurando meios de se encontrar a estratégia mais adequada. A sala de aula, como núcleo principal da escola e, sobretudo o espaço onde professores e alunos estão mais próximos, os profissionais que lá trabalham devem adotar uma cultura de reflexão sobre suas atitudes diárias para

que possam avaliar os resultados obtidos em cada sala de aula que adentram para lecionar. Essa reflexão, em torno da sua atividade profissional é fundamental, permitindo um melhor conhecimento de si mesmos. Não se concebe mais que os professores não tenham conhecimento pleno dos seus alunos, no que se refere às suas condutas e dificuldades de aprendizagem. Para que isso se efetive, outras reflexões, também, deverão ser consideradas, como o número de alunos por professor.

De forma a contribuir com essa prática reflexiva, os gestores escolares têm um papel fundamental nesse processo, promovendo a aproximação dos professores, valorizando os momentos de discussão em grupos, ouvindo os alunos e valorizando o trabalho em equipe. Pesquisas sobre o quanto os estilos de liderança dos gestores escolares interferem nas relações entre professores e alunos em sala de aula são emergentes e necessárias.

O estudo aqui apresentado pode ser considerado uma pequena contribuição para o entendimento desse fenômeno, que trata das relações interpessoais entre professores e alunos e que é bastante atual, sobretudo diante das dificuldades demonstradas pelos professores para atingir seus objetivos em sala de aula, considerando diversos fatores como o aparente desinteresse dos alunos, a falta de motivação para os estudos e os comportamentos inadequados. Os resultados indicam que é possível analisar os estilos de liderança dos professores, a partir do que é percebido pelos alunos, sem melindres por parte desses profissionais, obviamente, com ética e respeito, a fim de encontrar respostas efetivas e duradouras para suas necessidades. O propósito seria de promover uma maior interação e colaboração entre os professores, entre professores e equipes pedagógicas, passando pelo grupo de professores e seus gestores e, fundamentalmente, entre professores e alunos, para que todos possam refletir em conjunto sobre as suas práticas, proporcionando intervenções mais promissoras.

Ressalta-se, também, que o aperfeiçoamento contínuo e consistente dos professores, no seu local de trabalho, oportuniza uma reflexão conjunta sobre os saberes profissionais, num clima de colaboração e ajuda mútua, possibilitando construir uma escola mais apropriada, para os desafios que são evidenciados em cada momento da história. Pode-se afirmar que nem sempre os professores estão aptos para compreender as expectativas dos alunos, cada vez mais diferentes nas suas etnias, culturas, línguas e ascendências.

Percebe-se que o esforço aqui apresentado teve origem na necessidade de ouvir os alunos e analisar as relações que vêm sendo, sistematicamente, afirmadas em sala de aula. Os dados desta pesquisa são reveladores e podem ser subsídios para discussões, nos cursos de formação de professores, sobretudo nas disciplinas referentes às práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estágio supervisionado, mas também passando pelas políticas de estado relacionadas à educação e servir de referencial teórico, para a formulação de programas de formação inicial e continuada de professores, de pedagogos e gestores escolares, considerando que foram contemplados aqueles que motivam a existência da escola, que são os alunos.

A pesquisa realizada permitiu agregar conhecimentos atuais sobre a percepção dos alunos adolescentes a respeito dos estilos de liderança dos professores. Porém alguns pontos devem ser elencados como limitadores deste estudo e podem contribuir para a escolha de novos caminhos a serem trilhados e outras pesquisas dessa natureza.

O trabalho aqui descrito poderia ser continuado e desenvolvido com a aplicação da mesma escala Ielp, com as adaptações necessárias, para outras realidades a serem pesquisadas, ou mesmo usando outros instrumentos semelhantes, uma intencionalidade comparativa, podendo considerar outras variáveis como: escolas públicas e privadas, educação de jovens e adultos, escolas com diferentes resultados nas avaliações institucionais, escolas localizadas em centros urbanos, distantes desses centros ou do campo, analisando as realidades presentes nas escolas situadas em diferentes contextos sociais.

Importante também considerar que os resultados apresentados nesta obra são originados a partir de uma pesquisa empírica que envolveu diversos fatores relacionados à escolha do local de pesquisa, o aceite dos participantes, que foram, paulatinamente, vencidos com a persistência e a determinação que um trabalho dessa natureza exige. Neste caso, a socialização da proposta, realizada numa reunião pedagógica, onde estava presente a maioria dos professores e com um contato prévio com a direção da escola, foi fundamental, pois além de esclarecer as dúvidas que foram surgindo, os professores se sentiram acolhidos. Isso fez a diferença, também, quando foi realizado o contato com os alunos, pois, como os professores já estavam inteirados do estudo, reforçaram a sua intencionalidade para os alunos. Verifica-se que angariar participantes para pesquisas desta natureza é uma tarefa árdua e, portanto, essa aproximação com o local de pesquisa é a melhor maneira de se iniciar este trabalho.

Ressalta-se a importância de dominar o uso de softwares de natureza quantitativa, neste caso o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), que permitiu tornar o processo de análise mais fidedigno e confiável, possibilitando obter as respostas aos objetivos previamente definidos.

Considera-se também que muitas possibilidades não foram exploradas. No entanto os dados coletados ficaram à disposição de outros pesquisadores que tenham a intenção de ampliar os estudos a respeito dos estilos de liderança de professores, considerando o modelo teórico dos Estilos Parentais. Sugere-se, também, um estudo comparativo dos estilos de liderança dos professores e os resultados de aprendizagem demonstrados pelos alunos, nos diferentes contextos escolares. Outra sugestão oportuna seria a implementação de um laboratório junto à universidade e com o apoio dos professores da Educação Básica, que possibilite organizar um banco de dados, em diferentes contextos e envolvendo os diversos departamentos, que compõem o setor de educação da universidade. Dessa forma, possibilitando a proposição de estratégias de apoio aos professores da Educação Básica.

Reforça-se, ainda, que este estudo foi baseado em opiniões pessoais dos alunos, as quais, ao longo do tempo, podem variar. Seria interessante repetir e aplicar a escala aos mesmos alunos, no último período letivo, realizando, posteriormente, uma comparação, o que por motivos de limite temporal, não foi possível.

Por fim, em futuros estudos, seria relevante incluir outros segmentos: pedagogos, gestores, auxiliares e pais, para, dessa forma, poder avaliar qual é a representação que têm sobre a comunicação no espaço escolar, saber quais são as atitudes adotadas pelos professores e o que eles observam sobre o tema, e alargar o estudo em nível nacional, no sentido de perceber a realidade atual das escolas brasileiras, de forma a trazer um novo olhar sobre a problemática aqui estudada. Sem esse olhar, jamais haverá uma

escola de que possamos nos orgulhar. Foi pensando nessa escola que escrevi esta obra.

# REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Unesco, 2002.
- Abreu, M. C.; Masetto, M. T. **O professor em sala**. São Paulo: Editores Associados, 1990.
- Alves, R. **A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 68.
- American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: texto revisado (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- André, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.
- Anjos, H. P.; Andrade, E. P. de; Pereira, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.
- Apple, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 14-23, 2013.
- \_\_\_\_\_. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 2013.
- Barg, K. S. **How do adolescent students experience teacher-student interactions in a seventh-grade classroom and how do those experiences affect their self-efficacy beliefs?** 2009. 295f. Thesis (Doctoral in Education) – University of San Francisco, San Francisco, 2009.
- Bass, B. M.; Bass, R. **The Bass handbook of leadership**: theory, research, & managerial applications. New York: Free, 2009.
- Batista, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. 2010. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- Batista, A. P.; Weber, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012. p. 302.
- \_\_\_\_\_. **Professores e estilos de liderança**: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los. Curitiba: Juruá, 2015.
- BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, Chicago, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.
- Bee, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- Bento, A. V. Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário. In: Mendonça, A.; Bento, A. (Ed.). **Educação em tempos de mudanças**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 129-137.
- Berkowitz, M. W.; Bier, M. C. **What works in character education**: a report for policy makers and opinion leaders, 2005. Disponível em: <[http://www.character.org/attf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB}/practitioners\\_518.pdf](http://www.character.org/attf/cf/{77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB}/practitioners_518.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- Boruchovitch, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, p. 361-376, 1999.
- Botomé, S. P. Um debate a respeito do conceito “comportamento operante”: o que debater? que procedimento utilizar para um exame crítico desse conceito? **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 125-129, 2015,. p. 3.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.
- BRASIL. A. Certificado. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse da Educação Superior, 2009; 2012.

Bueno, B. O. et al. Dôcência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993.

Bulach, C. R.; Malone, B. The relationship of school climate to the implementation of school reform. **ERS Spectrum**, Waynesville, v. 12, n. 4, p. 3-8, 1994.

Bzuneck, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

Bzuneck, J. A.; Sales, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psico USF**, Bragança Paulista, v. 16, n. 3, p. 307-315, 2011.

Cabral, F. M. S.; Carvalho, M. A. V.; Ramos, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paideia**, Sorocaba, v. 14, n. 29, p. 327-335, nov. 2004.

Carrara, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: Carrara, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 109-133.

Carvalho, D. L. de. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 2014.

Cecconello, A. M.; Antoni, C. de; Koller, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, p. 45-54, 2003. Número especial.

Cheng, Y. C. Teacher leadership style: a classroom-level study. **Journal of Educational Administration**, Brisbane, v. 32, n. 3, p. 54-71, 1994.

Chiavenato, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2003.

Cohen, J. Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 76, n. 2, p. 201-237, 2006.

Cortez, C. D. C. Estudar... aprender... ensinar... mudar... transformar-se: um processo contínuo. In: Bárbara, L.; Ramos, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.

Costa, A. F. L. D. **Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. 2010. 214f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

Cunha, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

Dallabrida, N. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 28, p. 167-192, 2012.

Danna, M. F.; Matos, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

Darling, N.; Steinberg, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 113, n. 2, p. 487-496, 1993.

Dayrell, J. A escola “faz” as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Alfaguara, 2016.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

Dias, M. de F. **Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, Agnès. **Sociologie de l'école**. 4e éd. Paris: Armand Colin, 2012.

Durkheim, E. **Sociology and philosophy**: Simon and Schuster. New York: Routledge & K. Paul, 1974.

Durlak, J. A.; Weissberg, R. P. Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. **Human Development**, Basel, v. 54, n. 1, p. 1-3, 2011.

Eisenstein, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

\_\_\_\_\_. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

Esteve, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, 1999.

Estrela, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

EVANGELISTA, P. Interpretação Crítica da teoria de Campo Lewiniana a partir da Fenomenologia. **Artigo elaborado para o Centro de Formação e Coordenação de Grupos em Fenomenologia**, 2010.

Farber, B. A. **Crisis in education**: stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Ferreira, D. C. K.; Abreu, C. B. D. M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

Fleith, D. de S.; Alencar, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.

Fleith, D. de S.; Almeida, L. S.; Peixoto, F. J. B. Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 307-314, 2011.

Freiberg, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. **Educational Leadership**, Washington, v. 56, n. 1, p. 22-26, 1998.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 96.

Friedman, I. A. High and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. **The Journal of Educational Research**, Washington, v. 84, n. 6, p. 325-333, 1991.

Gatti, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social: relatório de pesquisa. Brasília, DF: Unesco, 2009.

Glidden, R. F. **Práticas coercitivas docentes**: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação pais e filhos. 2015. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Hargreaves, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Hoge, D. R.; Smit, E. K.; Hanson, S. L. School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 82, n. 1, p. 117-127, 1990.

Houaiss, A. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa on-line**. 2014. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Jesus, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

Jordão, G. Professor, um líder na arte de educar. **Acta Scientiarum**: Human and Social Sciences, Maringá, v. 25, n. 1, p. 87-93, 2003.

Kasen, S. N.; Johnson, P. N.; Cohen, P. N. The impact of social emotional climate on student psychopathology. **Journal of Abnormal Child Psychology**, New York, v. 18, n. 2, p. 165-177, Apr. 1990.

Kubo, O. M.; Botomé, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-171, 2001.

LEITE, C. R. **Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores**. 2016. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

Leite, C. R.; Lôhr, S. S. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, 2012. p. 584, 578.

Leite, C. R.; Tocornal, P. V. Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 45-53, 2012.

Leme, M.; Carvalho, A. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 23, n. 24, p. 55-77, 2012.

Levisky, D. L. **Adolescência e violência**: consequências da realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



Lewin, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.

Libâneo, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

Lins, T. C. D. S. **Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares**, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/rii/14512>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Lopes, I. M. L. C. **A influência das práticas parentais no sucesso escolar de adolescentes imigrantes e portugueses**. 2013. 87f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e da Formação) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Algarve, Faro, 2013.

Lopes Neto, A. A.; Saavedra, L. H. **Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes**. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

Maccoby, E.; Martin, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: Hetherington, E. M.; Mussen, P. H. (Org.). **Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development**. New York: Wiley, 1983. v. 4, p. 1-101.

Mantoan, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

Marriell, L. C. et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.

Martinelli, S. C. Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno. In: Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica: desafios para a formação, prática e pesquisa, 2., 2005, Gramado. **Anais...** Gramado, 2005. 1 CD-ROM. p. 333.

Martinelli, S. D. C.; Schiavoni, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009. p. 333.

Martinelli, S. D. C.; Schiavoni, A.; Bartholomeu, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2009. p. 333.

MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. La Incidencia del Liderazgo y el Clima Escolar en la Satisfacción Laboral de los Docentes en América Latina. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, 2017.

Masetto, M. T. Docente de ensino superior atuando num processo de ensino ou de aprendizagem. In: Masetto, M. T. (Ed.). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 43-54.

Maslach, C.; Jackson, S. E.; Leiter, M. P. **Maslach burnout inventory**. 2<sup>nd</sup> ed. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.

Maslach, C.; Schaufeli, W. B.; Leiter, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

Matos, A. I. R. T. de. **Liderança, clima de escola e inovação inter-relações etológicas**: um estudo de caso. 235f. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1997.

Matos, M. A.; Danna, M. F. **Ensinando observação**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Edicon, 1999. p. 134.

Matos, M. G. D.; Carvalhosa, S. F. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2001.

Menezes, E. T. D.; Santos, T. H. dos. **Método Decroly**: dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

Minayo, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

Mizukami, M. D. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Morales, A. S.; Batista, C. G. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.

Najaka, S. S.; Gottfredson, D. C.; Wilson, D. B. A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. **Prevention Science**, New York, v. 2, n. 4, p. 257-271, Dec. 2002.

Najle, C. P. M. **Relations between teachers and pupils with learning and behavior difficulties**: a history of changing. 100f. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

Novais, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2012.

Nóvoa, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.

Oliveira, C. B. E. de; Alves, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.

Oliveira, E. D. et al. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

Oliveira, I. A. Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In: Pizzi, L.; Fumes, N. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: Edufal, 2007. p. 213-227. p. 216.

Pallant, J. **SPSS Survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS**. Version 12. Maidenhead: Open University Press, 2005.

Parrat-Dayán, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

Pereira, M. E. M.; Marinotti, M.; Luna, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: Hübner, M. M.; Marinotti, C. (Ed.). **Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.

Perkins, B. K. **Where we learn: the CUBE Survey of Urban School Climate**. Alexandria: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

Picado, L. **A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva**. Lisboa: Portal dos Psicólogos, 2009. p. 5.

Pilati, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 7-26, 2006.

Racchumi, J. A. R.; Cangucú, K. L. A. Estudos dos condicionantes do clima escolar com alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. In: Reunião da ABAVE, Avaliação e Currículo: um diálogo necessário, 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013. v. 1, p. 109-128.

Reis, V. T. da C.; Prata, M. A. R.; Soares, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

Ribeiro, M. D. **A liderança e suas relações com o rendimento dos alunos**. 2014. 54 p. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

Rodrigues, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

Sacristán, J. G.; Pérez Gómez, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sanches, I.; Teodoro, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.

Santos, F. R. V.; Ostermann, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 316-337, 2005.

Sidman, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 1995, p. 34, 52.

Silva, M. J. **Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 63.

Silva, V. A. D. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 150-161, 2008.

Silveira, M. R. A. da. A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, 2011.

Siqueira, C. M.; Gurgel-Giannetti, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.

\_\_\_\_\_. **Walden II**: uma sociedade do futuro. São Paulo: EPU Pedagógica Universitária, 1977.

Smith, S. C.; Piele, P. K. (Ed.). **School leadership**: handbook for excellence in student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

Soares, T. M. et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010.

Sposito, M. P.; Galvão, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

Tardif, M.; Lessard, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

Tardif, M.; Raymond, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

Thomas, G.; Walker, D.; Webb, J. **The making of the inclusive school**. London: Routledge, 2006.

Tomkiewicz, S. Violences dans les institutions pour enfants à l'école et à l'hôpital. In: Manciaux, M. et al. (Org.). **Enfances en danger**. Paris: Fleurus, 1997. p. 309-368. p. 310.

Urbina, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Vianna, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001.

Vieçili, J.; Medeiros, J. G. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 183-194, 2002.

Weber, L. N. D. et al. O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

Wentzel, K. R.; Watkins, D. E. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, Cuyahoga Falls, v. 31, n. 3, p. 366-367, 2002.

Woods, P. Intensification and stress in teaching. In: Vanderbergue, R.; Huberman, M. A. (Ed.). *Understanding and preventing teacher burnout: a source book of international practice and research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 115-138.

Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Zamignani, D. R. O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica. 2007. 289f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

1 EINSTEIN, Albert.

2 BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Alfaguara, 2016.

3 PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, C. (Ed.). **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.

4 MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. **Avaliação Psicológica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2009.

5 BATISTA, A. P. Construção e análise de parâmetros psicométricos do **Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. 2010. 178p. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

6 SILVA, M. J. **Líderes e lideranças em escolas portuguesas**: protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010. p. 63.

7 SMITH, S. C.; PIELE, P. K. (Ed.). **School leadership**: handbook for excellence in student learning. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

8 BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 299-307, 2012. p. 302.

9 BASS, B. M.; BASS, R. **The Bass handbook of leadership**: theory, research, & managerial applications. New York: Free, 2009.

10 LEITE, C. R. **Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores**. 220 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

11 DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as context: an integrative model. **Psychological Bulletin**, Washington, v. 113, n. 2, p. 487-496, 1993.

12 CARRARA, K. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 109-133.

13 SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

14 SOARES, T. M. et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 157-170, 2010.

15 ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2000.

16 BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/>>

solucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

17 BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. **Professores e estilos de liderança**: manual para identificá-los e modelo teórico para compreendê-los. Curitiba: Juruá, 2015..

18 URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

19 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: texto revisado (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artmed, 2002.

20 PALLANT, J. **SPSS Survival manual**: a step by step guide to data analysis using SPSS. Version 12. Maidenhead: Open University Press, 2005.

21 LEWIN, J. **Estatística aplicada a ciências humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.

22 DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. São Paulo: Edicon, 2006.

23 ZAMIGNANI, D. R. **O desenvolvimento de um sistema multidimensional para a categorização de comportamentos na interação terapêutica**. 289 f. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

24 FERRY, Luc. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

25 SACISTÂN, J. G.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

26 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 96.

27 MIZUKAMI, M. D. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

28 MIZUKAMI, 1986, passim.

29 ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

30 MASETTO, M. T. Docente de ensino superior atuando num processo de ensino ou de aprendizagem. In: MASETTO, M. T. (Ed.). **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 43-54.

31 MASETTO, 2003, passim.

32 MASETTO, 2003, passim.

33 ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor em sala**. São Paulo: Editores Associados, 1990.

34 CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. **Paideia**, Sorocaba, v. 14, n. 29, p. 327-335, nov. 2004.

35 MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D., 2009, passim.

36 MARTINELLI, S. C. Construção de uma medida de avaliação da relação professor-aluno. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO, PRÁTICA E PESQUISA, 2., 2005, Gramado. **Anais...** Gramado, 2005. 1 CD-ROM. p. 333.

37 SOARES, T. M. et al. 2010, passim.

38 LEME, M.; CARVALHO, A. Opinião dos professores e resolução de conflitos por pré-adolescentes. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 55-77, 2012.

39 LEITE, C. R.; TOCORNAL, P. V. Convivência escolar: uma reflexão a partir do ponto de vista do professor e do aluno. **Revista Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 2, p. 45-53, 2012.

40 LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, 2012. p. 584, 578.

41 MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2001.

42 ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

43 FARBER, B. A. **Crisis in education**: stress and burnout in the American teacher. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

44 FRIEDMAN, I. A. High and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. **The Journal of Educational Research**, Washington, v. 84, n. 6, p. 325-333, 1991.

45 WOODS, P. Intensification and stress in teaching. In: VANDERBERGUE, R.; HUBERMAN, M. A. (Ed.). **Understanding and preventing teacher burnout**: a source book of international practice and research. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 115-138.

46 WEBER, L. N. D. et al. O estresse no trabalho do professor. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

47 BARG, K. S. How do adolescent students experience teacher-student interactions in a seventh-grade classroom and how do those experiences affect their self-efficacy beliefs? 2009. 295f. Thesis (Doctoral in Education) - University of San Francisco, São Francisco, 2009.

48 DALLABRIDA, N. Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 12, n. 28, p. 167-192, 2012.

49 MATOS, M. G. D.; CARVALHOSA, S. F. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2001.

50 CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2003.

51 EVANGELISTA, P. Interpretação Crítica da teoria de Campo Lewiniana a partir da Fenomenologia. Artigo elaborado para o Centro de Formação e Coordenação de Grupos em Fenomenologia, 2010.

52 COSTA, A. F. L. D. **Clima escolar e participação docente**: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. 2010. 214 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

53 DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, Agnès. **Sociologie de l'école**. 4e éd. Paris: Armand Colin, 2012.

54 MATOS, A. I. R. T. de. **Liderança, clima de escola e inovação inter-relações etológicas**: um estudo de caso. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 1997.

55 PERKINS, B. K. **Where we learn**: the CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

56 MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia. La Incidencia del Liderazgo y el Clima Escolar en la Satisfacción Laboral de los Docentes en América Latina. Education Policy Analysis Archives, v. 25, 2017.

57 COHEN, J. Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 76, n. 2, p. 201-237, 2006.

58 FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. **Educational Leadership**, Washington, v. 56, n. 1, p. 22-26, 1998.

59 BULACH, C. R.; MALONE, B. The relationship of school climate to the implementation of school reform. **ERS Spectrum**, Waynesville, v. 12, n. 4, p. 3-8, 1994.

60 HOGE, D. R.; SMIT, E. K.; HANSON, S. L. School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 82, n. 1, p. 117-127, 1990.

61 Kasen; Johnson; Cohen, 1990.

62 RACCHUMI, J. A. R.; CANGUCÚ, K. L. A. Estudos dos condicionantes do clima escolar com alunos do ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais. In: REUNIÃO DA ABAVE, AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: um DIÁLOGO NECESSÁRIO, 7., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013. v. 1, p. 109-128.

63 RACCHUMI, J. A. R.; CANGUCÚ, K. L., 2013, passim.

64 NAJAKA, S. S.; GOTTFREDSON, D. C.; WILSON, D. B. A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. **Prevention Science**, New York, v. 2, n. 4, p. 257-271, Dec. 2002.

65 BERKOWITZ, M. W.; BIER, M. C. **What works in character education**: a report for policy makers and opinion leaders, 2005. Disponível

<http://www.character.org/att/cfi/77B36AC3-5057-4795-8A8F-9B2FCB86F3EB>. Acesso em: 10 mar. 2017.

66 WENTZEL, K. R.; WATKINS, D. E. Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. **School Psychology Review**, Cuyahoga Falls, v. 31, n. 3, p. 366-367, 2002.

67 MATOS, M. G. D.; CARVALHOSA, S. F., 2001, passim.

68 FLEITH, D. de S.; ALMEIDA, L. S.; PEIXOTO, F. J. B. Validação da escala clima para criatividade em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 307-314, 2011.

69 FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 21, n. 1, p. 85-91, 2005.

70 DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P. Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. **Human Development**, Basel, v. 54, n. 1, p. 1-3, 2011.

71 SKINNER, B. F. **Walden II: uma sociedade do futuro**. São Paulo: EPU Pedagógica Universitária, 1977.

72 MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (Org.). **Handbook of child psychology: socialization, personality, and social development**. New York: Wiley, 1983. v. 4, p. 1-101.

73 HOAÍSS, A. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa on-line**. 2014. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 10 mar. 2017.

74 SIDMAN, M. **Coerção e suas implicações**. Campinas: Livro Pleno, 1995. p. 34-52.

75 SIDMAN, p. 10.

76 GLIDDEN, R. F. **Práticas coercitivas docentes: relações com envolvimento, monitoria parental e comunicação pais e filhos**. 2015. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

77 BAUMRIND, D. Effects of authoritative parental control on child behavior. **Child Development**, Chicago, v. 37, n. 4, p. 887-907, 1966.

78 LINS, T. C. D. S. **Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares**, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>. Acesso em: 10 mar. 2017.

79 OLIVEIRA, E. D. et al. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamentos de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2002.

80 BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

81 BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D., 2012, passim.

82 MACCOBY; MARTIN, 1983, passim.

83 DARLING, N.; STEINBERG, L., 1993, passim.

84 DARLING; STEINBERG, 2015, passim.

85 BATISTA; WEBER, 2012, passim.

86 Ibidem.

87 BATISTA; WEBER, 2012, passim.

88 BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psicologia USP**, Bragança Paulista, v. 16, n. 3, p. 307-315, 2011.

89 BZUNECK, J. A.; SALES, K. F. S. Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. **Psicologia USP**, Bragança Paulista, v. 16, n. 3, p. 307-315, 2011.

90 BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, p. 361-376, 1999.

91 REIS, V. T. da C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 30, n. 69, p. 347-357, 2012.

92 DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

93 CHENG, Y. C. Teacher leadership style: a classroom-level study. **Journal of Educational Administration**, Brisbane, v. 32, n. 3, p. 54-71, 1994.

94 BENTO, A. V. Liderança contingencial: os estilos de liderança de um grupo de professores do ensino básico e secundário. In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. (Ed.). **Educação em tempos de mudanças**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 129-137.

95 MINAYO, M. C. D. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1993.

96 BATISTA; WEBER, 2012, passim.

97 PALLANT, 2005, passim.

98 BRASIL, A-POSTOS NO; INTERMEDIÁRIO, Certificado. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse da Educação Superior 2009, 2012.

99 BUENO, B. O. et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993.

100 BUENO, B. O. et al., 1993, passim.

101 APPLE, M. W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 14-23, 2013.

102 APPLE, M. W. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 2013.

103 FERREIRA, D. C. K.; ABREU, C. B. D. M. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014.

104 PILATI, O. Especialização: falcia ou conhecimento aprofundado? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 3, n. 5, p. 7-26, 2006.

105 SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, 2004.

106 JESUS, S. N. de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

107 TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

108 RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.

109 ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

110 AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002, passim.

111 OLIVEIRA, I. A. Educação inclusiva e formação de professores: a importância do corporal sensível. In: PIZZI, L.; FUMES, N. (Org.). **Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude**. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 213-227.

112 EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 6-7, 2005.

- 10 EISENSTEIN, E. Identificação de estilos parentais: ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.
- 114 CECCONELLO, A. M.; ANTONI, C. de; KOLLER, S. H. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. espec., p. 45-54, 2003.
- 115 MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A. Percepção do aluno sobre sua interação com o professor e status sociométrico. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 327-336, 2009. p. 333.
- 116 LEME; CARVALHO, 2012, passim.
- 117 PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.
- 118 ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- 119 LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. **Diga não para o bullying**: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.
- 120 MARRIEL, L. C. et al. Violência escolar e autoestima de adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 35-50, 2006.
- 121 LOPES, I. M. L. C. **A influência das práticas parentais no sucesso escolar de adolescentes imigrantes e portugueses**. 2013. 87 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e da Formação) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Algarve, Faro, 2013.
- 122 DIAS, M. de F. **Estilos de liderança de professores e comportamento acadêmico dos alunos**. 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- 123 VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001.
- 124 HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- 125 WEBER, L. N. D. et al., 2015, passim.
- 126 MASLACH, C.; JACKSON, S. E.; LEITER, M. P. **Maslach burnout inventory**. 2nd ed. Palo Alto: Consulting Psychologist Press, 1986.
- 127 BATISTA; WEBER, 2012, passim.
- 128 WEBER, L. N. D. et al., 2015, passim.
- 129 FRIEDMAN, 1991, passim.
- 130 WOODS, 1999, passim.
- 131 GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- 132 GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social: relatório de pesquisa. Brasília, DF: Ed. UNESCO, 2009.
- 133 GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S., 2009, passim.
- 134 TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- 135 SIDMAN, M., 1995, passim.
- 136 CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino da matemática**. São Paulo: Cortez, 2014.
- 137 SILVA, V. A. D. Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 150-161, 2008.
- 138 SILVEIRA, M. R. A. da. A dificuldade da matemática no dizer do aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, 2011.
- 139 MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- 140 MORALES, A. S.; BATISTA, C. G. Compreensão da sexualidade por jovens com diagnóstico de deficiência intelectual. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 235-244, 2010.
- 141 SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 78-87, 2011.
- 142 RIBEIRO, M. D. **A liderança e suas relações com o rendimento dos alunos**. 2014. 54f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- 143 JORDÃO, G. Professor, um líder na arte de educar. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 25, n. 1, p. 87-93, 2003.
- 144 SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 8, n. 8, p. 63-83, 2006.
- 145 MENEZES, E. T. D.; SANTOS, T. H. dos. **Método Decroly**: dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.
- 146 THOMAS, G.; WALKER, D.; WEBB, J. **The making of the inclusive school**. London: Routledge, 2006.
- 147 LEITE; LÖHR, 2012, passim.
- 148 MATOS, M. A.; DANNA, M. F. **Ensinando observação**: uma introdução. 6. ed. São Paulo: Edicon, 1999. p. 134.
- 149 CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- 150 CUNHA, M. I. da, 2012, passim.
- 151 LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- 152 MIZUKAMI, M. D. G. N., 1986, passim.
- 153 OLIVEIRA, C. B. E. de; ALVES, P. B. Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 227-238, 2005.
- 154 ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem saber que pudesse existir. 10. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 68.
- 155 BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.
- 156 VIEGILI, J.; MEDEIROS, J. G. A coerção em sala de aula: decorrências de seu uso pelo professor na produção do fracasso escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 2, p. 183-194, 2002.
- 157 GLIDDEN, 2015, passim.
- 158 DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- 159 HOUAISS, A., 2014, passim.
- 160 SANTOS, F. R. V.; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 316-337, 2005.
- 161 SANTOS; OSTERMANN, 2005, passim.
- 162 NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário? **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2012.
- 163 DURKHEIM, E. **Sociology and philosophy**: Simon and Schuster. New York: Routledge & K. Paul, 1974.
- 164 PICADO, L. **A indisciplina em sala de aula**: uma abordagem comportamental e cognitiva. Lisboa: Portal dos Psicólogos, 2009. p. 5.
- 165 BOTOMÉ, S. P. Um debate a respeito do conceito "comportamento operante": o que debater? que procedimento utilizar para um exame

- crítico desse conceito? **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, Brasília, DF, v. 9, n. 2, p. 125-129, 2015. p. 3.
- 166 KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-171, 2001.
- 167 DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, 2012, passim.
- 168 LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência**: consequências da realidade brasileira. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- 169 TOMKIEWICZ, S. Violences dans les institutions pour enfants à l'école et à l'hôpital. In: MANCIAUX, M. et al. (Org.). **Enfances en danger**. Paris: Fleurus, 1997. p. 309-368. p. 310.
- 170 ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília, DF: Ed. UNESCO, 2002.
- 171 ABRAMOVAY et al., 2002, passim.
- 172 CORTEZ, C. D. C. Estudiar... aprender... ensinar... mudar... transformar-se: um processo contínuo. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.
- 173 CORTEZ, C. D. C., 2003, p.18.
- 174 CORTEZ, 2003, p. 25.
- 175 BATISTA; WEBER, 2012, passim.
- 176 NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 109-139, 1991.
- 177 BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D., 2012, passim.
- 178 NAJLE, C. P. M. **Relations between teachers and pupils with learning and behavior difficulties**: a history of changing. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- 179 SILVA, 2008, passim.
- 180 SKINNER, Burrhus Frederic. **Walden II**: uma sociedade do futuro. EPU, 1977.
- 181 BATISTA, A. P. **Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores**. 2010.
- 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

# Table of Contents

Capa  
Sumário  
Introdução  
Parte 1  
Parte 2  
Conclusões  
Referências